

**Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen:
Studienerfolg und Berufseinstieg der
Absolventinnen und Absolventen des
Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen
und Universitäten**

Alesi, Bettina; Neumeyer, Sebastian

Veröffentlichungsversion / Published Version
Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Alesi, B., & Neumeyer, S. (2017). *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen: Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten*. Kassel: International Centre for Higher Education Research INCHEP-Kassel. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56323-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen

Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen
des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten

Bettina Alesi und Sebastian Neumeyer

International Centre for
Higher Education Research Kassel
Universität Kassel

Kassel 2017



U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T

Ministerium für Innovation,
Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Das Projekt wurde aus Mitteln des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen in der Förderlinie „Erfolgreich Studieren in NRW“ gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren.

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB)	1
1.2	Das Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“	2
1.3	Datenbasis und Rücklauf	4
1.4	Aufbau des Berichts	8
2	Theoretische Fundierung und Methodik	10
2.1	Theoretische Fundierung	10
2.2	Methodik	15
3	Studienleistungen und Studienerfolg	17
3.1	Forschungsfragen und Hypothesen	18
3.2	Untersuchungsanlage	20
3.3	Ergebnisse	22
3.3.1	Studium in der Regelstudienzeit	22
3.3.2	Examensnote	40
3.3.3	Einhalten der Regelstudienzeit und Examensnote – zwei Aspekte der Leistungsfähigkeit	51
3.4	Zusammenfassung	52
4	Zufriedenheit mit dem Studium	56
4.1	Forschungsfragen, Hypothesen und Untersuchungsanlage	58
4.2	Ergebnisse	59
4.2.1	Rückblickende Studienzufriedenheit	59
4.2.2	Fächerunterschiede in der Studienzufriedenheit	60
4.2.3	Studienbedingungen, Studienerfolg und Studienzufriedenheit	62
4.2.4	Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit	63
4.3	Zusammenfassung	67
5	Übergang in ein weiteres Studium nach dem Bachelor-Abschluss	69
5.1	Forschungsfragen und Hypothesen	71
5.2	Anlage der Untersuchung des Übergangs vom Bachelor- in ein weiteres Studium	72
5.3	Ergebnisse	73
5.3.1	Aufnahme eines weiteren Studiums	73
5.3.2	Subjektive Gründe für und gegen ein weiteres Studium	84
5.3.3	Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium	86
5.3.4	Aufwand und Erfolg bei der Bewerbung für ein weiteres Studium	87
5.3.5	Vielfältige Übergänge: Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums	90
5.3.6	Schwierigkeiten beim Übergang vom Bachelor- in ein weiteres Studium	102
5.4	Zusammenfassung	104

6	Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Situation	107
6.1	Forschungsfragen und Hypothesen	108
6.2	Untersuchungsanlage	110
6.3	Ergebnisse	111
6.3.1	Bewältigung des Arbeitsmarkteintritts	111
6.3.2	Regionaler Verbleib	119
6.3.3	Objektive Anstellungsmerkmale	122
6.3.4	Subjektive Bewertung der beruflichen Situation	137
6.4	Zusammenfassung	140
7	Fazit	143
	Literatur	148
	Anhang A: Operationalisierungen und Ergänzungen	153
	Anhang B: Liste der verwendeten Fragen	178

Abbildungsverzeichnis

1	Repräsentativität der KOAB-Befragung nach Studienfach für Hochschulen außerhalb NRWs . . .	6
2	Repräsentativität der KOAB-Befragung nach Studienfach für Hochschulen in NRW	6
3	Einhalten der Regelstudienzeit im Zeitvergleich	22
4	Ausmaß des Überschreitens der Regelstudienzeit	23
5	Einhalten der Regelstudienzeit nach Abschlussarten	23
6	Einhalten der Regelstudienzeit in Masterstudiengängen	24
7	Einhalten der Regelstudienzeit nach Fächergruppen	25
8	Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Fachhochschulen	26
9	Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Universitäten	26
10	Einhalten der Regelstudienzeit nach Migrationshintergrund	27
11	Ausmaß des Überschreitens der Regelstudienzeit nach Migrationshintergrund	28
12	Einhalten der Regelstudienzeit nach Geschlecht	28
13	Einhalten der Regelstudienzeit nach Bildungsherkunft	29
14	Einhalten der Regelstudienzeit nach Art der Hochschulzugangsberechtigung	29
15	Einhalten der Regelstudienzeit nach Note der Hochschulzugangsberechtigung	30
16	Einhalten der Regelstudienzeit nach beruflichen Abschlüssen vor Studienbeginn	30
17	Einhalten der Regelstudienzeit nach wichtigster Quelle der Studienfinanzierung	31
18	Einhalten der Regelstudienzeit nach Elternschaft bei Studienbeginn	32
19	Einhalten der Regelstudienzeit nach Absolvieren von Praktika	32
20	Einhalten der Regelstudienzeit nach Auslandssemester	33
21	Einhalten der Regelstudienzeit nach Hilfskraftstelle	34
22	Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienengagement	34
23	Einhalten der Regelstudienzeit nach Bewertung der Studienorganisation	35
24	Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit	36
25	Verteilung der Examensnoten	41
26	Examensnoten im Zeitvergleich	41
27	Examensnoten nach Fächergruppe	42
28	Examensnoten nach Abschlussart	42
29	Fachstandardisierte Examensnote nach Geschlecht	43
30	Fachstandardisierte Examensnote nach Migrationshintergrund	44
31	Fachstandardisierte Examensnote nach Bildungsherkunft	44
32	Fachstandardisierte Examensnote nach Art der Hochschulzugangsberechtigung	45
33	Fachstandardisierte Examensnote nach Note der Hochschulzugangsberechtigung	45
34	Fachstandardisierte Examensnote nach beruflichen Abschlüssen vor Studienbeginn	46
35	Fachstandardisierte Examensnote nach Elternschaft bei Studienbeginn	46
36	Fachstandardisierte Examensnote nach wichtigster Finanzierungsquelle des Studiums	47
37	Fachstandardisierte Examensnote nach Hilfskraftstelle	47
38	Fachstandardisierte Examensnote nach Studienengagement	48
39	Fachstandardisierte Examensnote nach Bewertung der Studienorganisation	48
40	Zusammenhang zwischen Examensnoten und Einhalten der Regelstudienzeit	52
41	Verteilung der Studienzufriedenheit	59
42	Studienzufriedenheit	60
43	Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Fachhochschulen	60
44	Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Universitäten	61
45	Studienzufriedenheit nach Bewertung des Praxisbezugs	62
46	Studienzufriedenheit nach Einhalten der Regelstudienzeit	62
47	Studienzufriedenheit nach fachstandardisierter Examensnote	63
48	Aufnahme und Planung eines weiteren Studiums	74
49	Aufnahme eines weiteren Studiums im Zeitvergleich	74
50	Aufnahme und Planung eines weiteren Studiums nach Fächergruppe	75
51	Aufnahme eines weiteren Studiums nach Geschlecht	76
52	Aufnahme eines weiteren Studiums nach Migrationshintergrund	76
53	Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bildungsherkunft	77

54	Aufnahme eines weiteren Studiums nach Art der Hochschulzugangsberechtigung	78
55	Aufnahme eines weiteren Studiums nach Note der Hochschulzugangsberechtigung	78
56	Aufnahme eines weiteren Studiums nach beruflicher Ausbildung vor dem Studium	79
57	Aufnahme eines weiteren Studiums nach Note des Bachelorexamens	79
58	Aufnahme eines weiteren Studiums nach hauptsächlicher Finanzierungsquelle des Bachelorstudiums	80
59	Aufnahme eines weiteren Studiums nach Elternschaft bei Abschluss des Bachelorstudiums	80
60	Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums	84
61	Gründe gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums	85
62	Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium	86
63	Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium und Umsetzung der Intention zur Aufnahme eines weiteren Studiums	86
64	Anzahl der Bewerbungen für ein weiteres Studium	87
65	Anzahl der Bewerbungen für ein weiteres Studium und Umsetzung der Intention zur Aufnahme eines weiteren Studiums	87
66	Bewerbungsaufwand für ein weiteres Studium	88
67	Bewerbungsaufwand für ein weiteres Studium nach Fächergruppe	89
68	Bewerbungserfolg im Zeitvergleich	89
69	Bewerbungserfolg nach Fächergruppe	90
70	Hochschulwechsel im Zeitvergleich	91
71	Gründe für die Hochschulwahl	92
72	Gründe für die Hochschulwahl in Abhängigkeit von Hochschulwechseln	93
73	Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums	93
74	Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Ort der Hochschulzugangs- berechtigung	94
75	Mobilitätstypen bei der Aufnahme eines weiteren Studiums	94
76	Ort der Hochschule für das weitere Studium	96
77	Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Auslandsaufenthalten im Bachelorstudium	97
78	Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bildungsherkunft	97
79	Wechsel des Hochschultyps bei der Aufnahme eines weiteren Studiums	98
80	Wechsel des Hochschultyps bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Fächergruppe	98
81	Wechsel des Hochschultyps bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bildungsherkunft	99
82	Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums	100
83	Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Fächergruppe des Bachelorstudiums	100
84	Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Note des Bachelorexamens	101
85	Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Zufriedenheit mit dem Bachelorstu- dium	101
86	Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums im Zeitvergleich	102
87	Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums	103
88	Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums und Wechsel zwischen Hochschularten	103
89	Zeitpunkt des Beginns der Stellensuche nach Abschlussart	112
90	Dauer der Beschäftigungssuche im Zeitvergleich	112
91	Dauer der Beschäftigungssuche nach Abschlussart	113
92	Versuchte Wege der Beschäftigungssuche	114
93	Erfolgreiche Beschäftigungssuche über persönliche Kontakte nach Geschlecht und Abschlussart	115
94	Arbeitssuchendenquoten im Zeitvergleich	117
95	Arbeitssuchendenquote nach Abschlussart	118
96	Arbeitssuchendenquote nach Geschlecht und Elternschaft	118
97	Arbeitssuchendenquote nach Migrationshintergrund	119
98	Region der Beschäftigung nach Abschlussart	120
99	Region der Beschäftigung nach Ort der Hochschulzugangsberechtigung	120
100	Beschäftigungsorte nordrhein-westfälischer Absolvent/innen	121
101	Sektor der Beschäftigung nach Abschlussart	122
102	Sektor der Beschäftigung nach Fächergruppe	123
103	Berufliche Stellung nach Abschlussart	123
104	Befristung im Zeitvergleich	124
105	Befristung nach Abschlussart	125
106	Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit	125

107	Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit nach Abschlussart	126
108	Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit nach Geschlecht und Elternschaft	126
109	Tatsächliche Arbeitszeit	127
110	Tatsächliche Arbeitszeit nach Abschlussart	127
111	Bruttomonatseinkommen im Zeitvergleich	128
112	Bruttomonatseinkommen nach Abschlussart	129
113	Stundenlöhne im Zeitvergleich	129
114	Stundenlöhne nach Abschlussart	130
115	Stundenlöhne nach Abschlussart und Fächergruppe	131
116	Stundenlöhne nach Geschlecht und Elternschaft	132
117	Fachadäquanz im Zeitvergleich	137
118	Fachadäquanz nach Abschlussart	137
119	Niveauadäquanz im Zeitvergleich	138
120	Niveauadäquanz nach Abschlussart	138
121	Berufszufriedenheit im Zeitvergleich	139
122	Berufszufriedenheit nach Abschlussart	139
123	Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	160
124	Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	160
125	Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	161
126	Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	161
127	Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	162
128	Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	162
129	Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	163
130	Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	163
131	Studienorganisation nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	164
132	Studienorganisation nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	164
133	Studienorganisation nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	165
134	Studienorganisation nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	165
135	Ausstattung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	166
136	Ausstattung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	166
137	Ausstattung nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	167
138	Ausstattung nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	167
139	Lehrinhalte nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	168
140	Lehrinhalte nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	168
141	Lehrinhalte nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	169
142	Lehrinhalte nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	169
143	Praxisbezug nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	170
144	Praxisbezug nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	170
145	Praxisbezug nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	171
146	Praxisbezug nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	171
147	Berufsorientierung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	172
148	Berufsorientierung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	172
149	Berufsorientierung nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	173
150	Berufsorientierung nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	173
151	Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	174
152	Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	174
153	Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	175
154	Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	175
155	Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich	176
156	Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich	176
157	Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich	177
158	Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich	177

Tabellenverzeichnis

1	Grundgesamtheit und Rücklauf	5
2	In die Auswertungen einbezogene Hochschulen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien . .	7
3	Beschreibung der unabhängigen Variablen, Teil 1 von 2	13
4	Beschreibung der unabhängigen Variablen, Teil 2 von 2	14
5	Logistische Regression des Einhaltens der Regelstudienzeit von Fachhochschulabsolvent/innen . .	38
6	Logistische Regression des Einhaltens der Regelstudienzeit von Universitätsabsolvent/innen . . .	40
7	Lineare Regression der standardisierten Examensnote von Fachhochschulabsolvent/innen	50
8	Lineare Regression der standardisierten Examensnote von Universitätsabsolvent/innen	51
9	Lineare Regression der Studienzufriedenheit von Fachhochschulabsolvent/innen	64
10	Lineare Regression der Studienzufriedenheit von Universitätsabsolvent/innen	66
11	Logistische Regression der Aufnahme eines weiteren Studiums von Fachhochschulabsolvent/innen	82
12	Logistische Regression der Aufnahme eines weiteren Studiums von Universitätsabsolvent/innen .	83
13	Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche nach Abschlussart	114
14	Tätigkeiten 1,5 Jahre nach Studienabschluss	116
15	Lineare Regression der Bruttostundenlöhne von Fachhochschulabsolvent/innen	134
16	Lineare Regression der Bruttostundenlöhne von Universitätsabsolvent/innen	136
17	Fächergruppen und Studienbereiche	153
18	Indexbildung zur Bewertung der Studienbedingungen	153
19	Verteilungen unabhängiger Merkmale nach Region und Prüfungsjahrgang, Teil 1 von 2	154
20	Verteilungen unabhängiger Merkmale nach Region und Prüfungsjahrgang, Teil 2 von 2	155
21	Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit	156
22	Gründe für die Aufnahme eines Masterstudiums	157
23	Gründe gegen die Aufnahme eines Masterstudiums	158
24	Gründe für die Wahl der Hochschule des Masterstudiums	158
25	Dekomposition der Unterschiede im Status „arbeitssuchend“ 1,5 Jahre nach Abschluss von Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung beziehungsweise ausländischer Hochschulzugangsberechtigung zu Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund	159

1 Einleitung

Das Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen (StuBNRW)“ ist Teil des Kooperationsprojektes Absolventenstudien (KOAB), einer der größten bundesweiten Befragungen, in deren Rahmen seit 2007 jährlich Absolvent/innen von etwa 70 Hochschulen in verschiedenen Bundesländern ca. eineinhalb Jahre nach Studienabschluss sowohl zu ihrer beruflichen Situation als auch retrospektiv zu verschiedenen Aspekten des Studienverlaufs befragt werden. KOAB wird in Kooperation zwischen dem International Centre for Higher Education Research Kassel (kurz: INCHER-Kassel) und den teilnehmenden Hochschulen durchgeführt.¹

Im Unterschied zu anderen Bundesländern findet in Nordrhein-Westfalen seit 2012 jährlich (beginnend mit der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2011) eine fast flächendeckende Befragung der Absolvent/innen staatlicher Hochschulen im Rahmen von KOAB statt. Diese Sondersituation in NRW ist durch Hochschulverträge zwischen dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) in Nordrhein-Westfalen und den Hochschulen dieses Bundeslandes begründet.

Die Ergebnisse der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2011 wurden im Rahmen einer vom MIWF finanziell geförderten Studie mit dem Titel „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“ am INCHER-Kassel ausgewertet und publiziert (siehe Alesi, Neumeyer und Flöther 2014). Drei Jahre später erhielt das INCHER erneut eine Förderung seitens des MIWF, mit dem Ziel, aktuelle Ergebnisse der Absolventenbefragungen in NRW aufzubereiten und die Entwicklungen über den Zeitverlauf zu dokumentieren. Die Ergebnisse dieser zweiten Studie, die im Zeitraum März 2016 bis Februar 2017 durchgeführt wurde und den Prüfungsjahrgang 2014 zum Gegenstand hatte, werden im Rahmen dieses Berichts dargestellt.

Der Auswertung liegen vier übergeordnete Themenbereiche zugrunde: Studienleistungen und Studienerfolg (Kapitel 3), Zufriedenheit mit dem Studium (Kapitel 4), Übergang in ein weiteres Studium nach dem Bachelor-Abschluss (Kapitel 5) sowie Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Situation (Kapitel 6). In inhaltlicher und methodischer Hinsicht weisen die Ergebnisse der aktuellen Studie eine deutliche Kontinuität zur Vorgängerstudie auf. Ein Großteil der Auswertungen im Rahmen dieses Berichts beinhaltet eine Zeitreihe zu den Ergebnissen des Prüfungsjahrgangs 2011, so dass der Leser bzw. die Leserin nicht nur einen guten Überblick über die aktuelle Situation in NRW erhält, sondern auch Entwicklungen zwischen 2011 und 2014 nachvollziehen kann. Eine zusätzliche Erweiterung im Vergleich zum ersten StuBNRW-Bericht ist, dass vielfach auch die Durchschnittswerte aller am KOAB beteiligten Hochschulen außerhalb von NRW dargestellt werden, so dass nun auch eine Einordnung der NRW-Ergebnisse in einen bundesweiten Kontext möglich ist.²

1.1 Das Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB)

KOAB ist ein gemeinschaftliches Projekt des INCHER-Kassel und einer großen Zahl bundesweit teilnehmender Hochschulen. Es findet seit 2007 jährlich mit einer variierenden Anzahl und Zusammensetzung der Hochschulen statt. Am aktuell ausgewerteten Prüfungsjahrgang haben sich 60 Hochschulen bundesweit beteiligt.

Ziel des Projektes ist es, sowohl auf der individuellen Ebene einzelner Hochschulen als auch auf einer aggregierten Ebene die Wirkung verschiedener Merkmale auf den Studienerfolg und die berufliche Arbeitsmarktplatzierung zu untersuchen. Zu diesen Merkmalen zählen sowohl der soziodemographische Hintergrund, die Bildungsbiographie oder das Studienengagement als individuelle Merkmale als auch das gewählte Studienfach, die Studienbedingungen oder das erreichte Abschlusslevel als strukturelle oder organisationale Merkmale. Die Motivation zur Teilnahme leitet sich für die Hochschulen daraus ab, dass

¹ Ab dem Befragungsjahrgang 2017 wird das KOAB nicht mehr durch das INCHER-Kassel selbst durchgeführt, sondern durch das aus dem INCHER-Kassel ausgegründete Institut für angewandte Statistik (ISTAT). Wir danken den Mitarbeiter/innen des ISTAT für die Bereitstellung der Daten sowie Christiane Rittgerott für hilfreiche Anmerkungen.

² Die Daten der am Projekt teilnehmenden Hochschulen werden im Rahmen dieses Berichts ausschließlich auf aggregierter Ebene dargestellt.

auf Hochschulebene individuell zur Verfügung gestellte Ergebnisse für die Studiengangsentwicklung, Qualitätssicherung oder Akkreditierung genutzt werden können. Das INCHER-Kassel als Forschungsinstitut wiederum nutzt die Daten, um spezifische Fragestellungen an der Schnittstelle Hochschulforschung/soziale Ungleichheitsforschung/Hochschulentwicklung – z.B. im Rahmen von öffentlich geförderten Forschungsprojekten – zu bearbeiten.

Die KOAB-Befragung deckt folgende zentrale Themen ab:

- Studienverlauf;
- retrospektive Bewertung der Studienangebote und -bedingungen;
- (selbstbewertete) Kompetenzen bei Studienabschluss;
- Beschäftigungssuche;
- Merkmale der ersten und der derzeitigen Beschäftigung;
- Kompetenzanforderungen;
- horizontale und vertikale Passung von Studium und Beruf;
- Berufszufriedenheit;
- regionale und internationale Mobilität.

Die teilnehmenden Hochschulen erhalten vom INCHER-Kassel Unterstützung im Hinblick auf die Planung und Durchführung der Befragung.³ Ziel ist es, eine Vergleichbarkeit des Vorgehens innerhalb des Forschungsprojekts zu gewährleisten und eine hohe methodische Qualität sowie Beteiligung zu erreichen. Die Hochschulen laden zwar ihre Absolvent/innen zur Befragung selbst ein, die Daten werden jedoch zentral am INCHER-Kassel bzw. seit 2017 am ISTAT zusammengeführt. Hier werden die Befragungsdaten der einzelnen Hochschulen zu einem gemeinsamen Datensatz zusammengefasst bzw. die Daten der einzelnen Hochschule bereinigt und für hochschulische Zwecke und Bedarfe zur Verfügung gestellt.

Kernbestandteil des Projekts ist die gemeinschaftliche Erarbeitung und Weiterentwicklung von Konzepten, interessanten aktuellen Fragestellungen u.v.m. Das Projekt nutzt einen festen Kern von Fragen, sogenannte Kernfragen, die für alle teilnehmenden Hochschulen verpflichtend sind, sowie optionale Fragen und hochschulspezifische Fragen, die von Jahr zu Jahr von den Hochschulen frei wählbar sind. Auf optionale Fragen können alle Hochschulen zugreifen, hochschulspezifische Fragen werden von Hochschulen ausschließlich für individuelle Bedarfe entwickelt, um so hochschulspezifischen Bedingungen Rechnung zu tragen. Im Prüfungsjahrgang 2014 wurde zudem erstmalig ein Schwerpunkt in den KOAB-Fragebogen implementiert, der neben den Kernfragen für alle Hochschulen für diesen einen Prüfungsjahrgang verpflichtend war. Der Schwerpunkt bestand aus einem Set von maximal zwölf Fragen⁴ zum Thema „Soziale Herkunft/Diversity“.

1.2 Das Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“

Das Projekt „Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen“ (StuBNRW) basiert, wie in der Einleitung erwähnt, auf einer sekundäranalytischen Auswertung von Daten, die im Rahmen der KOAB-Absolventenbefragung an den Hochschulen in NRW und außerhalb erhoben worden sind. Das Projekt ist als Sequenz von mehreren Studien angelegt, die mit ähnlicher inhaltlicher Ausrichtung und methodischem Design jeweils aktuelle Auswertungen sowie Vergleiche über die Zeit hinweg zur Verfügung stellen sollen. Im ersten Projekt – im Folgenden als StuBNRW 2011 bezeichnet – wurde der Prüfungsjahrgang 2011 analysiert, das Folgeprojekt – im Folgenden als StuBNRW 2014 bezeichnet – bezieht sich auf den Prüfungsjahrgang 2014 und beinhaltet zugleich einen Vergleich zum Prüfungsjahrgang 2011.

Im Folgenden werden die beiden Teilprojekte überblicksartig anhand der inhaltlichen Fragestellungen und des Erhebungsdesigns dargestellt. Das nachfolgende Kapitel gibt einen Überblick über die Datenbasis der involvierten Hochschulen.

³ Seit 2016 wurde ein Teil der beratenden Tätigkeiten sowie die Durchführung der Befragung und die nachbereitenden datenbasierten Tätigkeiten an das ISTAT vergeben.

⁴ Nicht alle Befragten erhielten den gesamten Schwerpunktfragen-Satz, da manche Fragen in Abhängigkeit von der Abschlussart und dem Beschäftigungsstatus gefiltert wurden.

Das Projekt umfasst folgende übergeordnete Fragestellungen:

1. Wie heterogen sind die Studienanfänger/innen in ihrer Hochschulzugangsbioographie und wirkt sich dies auf den Studienverlauf und -erfolg aus?
2. Welche Faktoren beeinflussen die Fachstudiendauer und den Studienerfolg? Wie wirken sich der Bildungshintergrund der Eltern, die Finanzierung des Studiums und die internationale Mobilität aus?
3. Welche Gründe führen zu einer Verlängerung der Studiendauer?
4. Wie gestaltet sich der Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium (direkter Anschluss, Pausen, Hochschulwechsel etc.)?
5. Wie sind die Studienverläufe von Hochschul- und Studienfachwechslern gestaltet?
6. Wie werden die Studienangebote und -bedingungen durch die Absolvent/innen beurteilt?
7. Wie ist die Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf?
8. Wie bewältigen die Absolvent/innen den Eintritt in den Arbeitsmarkt?
9. Wo verbleiben die Absolvent/innen mit welchen beruflichen Aufgaben nach ihrem Studium?
10. Wie international ist das Studium in NRW ausgerichtet und welchen Einfluss hat dies auf den Verbleib der Absolvent/innen?
11. Wie ist der Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit, Studienorganisation und Einhaltung der Regelstudienzeit?⁵

Das Projekt StuBNRW verfolgt verschiedene Zielsetzungen: Erstens sollen auf einer breiten empirischen Basis Gesamtergebnisse für das Bundesland NRW, und zwar sowohl aktuelle als auch über die Zeit vergleichende, erarbeitet werden. Dies geschieht im Rahmen des hier vorliegenden Berichts. Zweitens erhalten alle teilnehmenden NRW-Hochschulen hochschuleigene Berichte, in denen die Mehrzahl der im Gesamtbericht abgebildeten Analysen auch auf Hochschulebene zur Verfügung gestellt wird. Ziel dieser Hochschulberichte ist es, den für die Qualitätsentwicklung zuständigen Personen auf zentraler Ebene und in den Fachbereichen Informationen über positive bzw. negative Entwicklungen an ihren Hochschulen an die Hand zu geben. Die Hochschulberichte sollen hingegen nicht für externe Personen einsehbar sein und ggfs. zum Zwecke von Sanktionen oder für Rankings zwischen verschiedenen Hochschulen genutzt werden. Sie werden deshalb ausschließlich der jeweiligen Hochschule zur Verfügung gestellt. Die Veröffentlichung hochschulspezifischer Ergebnisse bleibt den einzelnen Hochschulen vorbehalten. Drittens sollen im Rahmen dieses Projekts die Gesamtergebnisse des Bundeslandes NRW mit den Durchschnittswerten der am KOAB teilnehmenden Hochschulen außerhalb NRWs verglichen werden, um so die Einordnung des Bundeslandes NRW in einen bundesweiten Kontext zu ermöglichen.

Um die Phase des Übergangs der Befragten in den Arbeitsmarkt und die ersten beruflichen Erfahrungen miterfassen zu können, fanden die Erhebungen der beiden Projekte jeweils ca. eineinhalb Jahre nach Studienabschluss statt. Der Erhebungszeitraum für StuBNRW 2011 lag demnach zwischen Mitte Oktober 2012 und Mitte Februar 2013, der Erhebungszeitraum für StuBNRW 2014 erstreckte sich zwischen Mitte Oktober 2015 und Mitte Februar 2016.

In beiden Studien wurde ein nahezu identischer Fragebogen eingesetzt.⁶ Es handelt sich um den Standardfragebogen für die KOAB-Befragung, der jedoch für die NRW-Hochschulen eine Besonderheit aufwies: Im Vorfeld der ersten Studie wurde ein Set von optionalen Fragen für die NRW-Hochschulen zu Kernfragen definiert, sodass eine vollständige Datenbasis für die Bearbeitung der oben genannten NRW-Fragen zur Verfügung stand. Im Vorfeld der zweiten Studie wurden einige wenige Fragen im KOAB-Fragebogen modifiziert. Es handelte sich zum einen um Kernfragen, die alle Hochschulen betrafen (z. B. die Implementierung eines Schwerpunktthemas, die Abfrage der Elternschaft), und zum anderen um optionale Fragen, die für die NRW-Hochschulen obligatorisch waren (z. B. eine differenziertere Abfrage

⁵ Diese Fragestellung wurde nur im Rahmen des Projekts StuBNRW 2014 bearbeitet.

⁶ Der Masterfragebogen der Erhebung des Prüfungsjahrgangs 2014 ist auf der Projekthomepage zu finden (URL: http://koab.uni-kassel.de/images/download/jg14w1_master_allg.pdf). Eine Liste der in dieser Untersuchung verwendeten Fragen ist in Anhang B zu finden.

zum Überschreiten der Regelstudienzeit⁷ und zum Wechsel des Hochschultyps und -ortes beim Master-Übergang⁸).

Die Vergleichbarkeit der verwendeten Erhebungsinstrumente ist somit weitgehend gegeben, für den Prüfungsjahrgang 2014 können jedoch einige zusätzliche Analysen vorgenommen werden. Die Vergleichbarkeit zwischen NRW-Hochschulen und Hochschulen außerhalb von NRW ist lediglich im Hinblick auf die Kernfragen gegeben. Bei Fragestellungen, die in NRW Kernfragen (sogenannte NRW-Kernfragen), für alle anderen Hochschulen jedoch optionale Fragen waren, kann es zu einer eingeschränkten Vergleichbarkeit kommen, falls viele Hochschulen außerhalb von NRW diese optionalen Fragen in ihrem Fragebogen nicht eingesetzt haben. Diese Fragen sind in der angehängten Fragenliste mit [Kern NRW] gekennzeichnet.

1.3 Datenbasis und Rücklauf

Für diesen Bericht wurde ein Gesamtdatensatz gebildet, der die KOAB-Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 beinhaltet. Im Detail:

- In NRW haben sich bei der Prüfungsjahrgangsbefragung 2011 25 Hochschulen und bei der Prüfungsjahrgangsbefragung 2014 28 Hochschulen beteiligt.
- Außerhalb von NRW wurden nur diejenigen Hochschulen ausgewählt, die sich an beiden Prüfungsjahrgangsbefragungen (2011 und 2014) beteiligt haben, dies traf auf 22 Hochschulen zu.

Die Befragung wurde in der Regel als Vollerhebung durchgeführt, d.h. die teilnehmenden Hochschulen haben keine Stichprobe gezogen, sondern alle Absolvent/innen in die Befragung einbezogen: Befragt wurden somit sowohl Absolvent/innen auslaufender Diplom- und Magisterstudiengänge als auch Bachelor- und Masterabsolvent/innen sowie Personen mit abgeschlossenen Promotionen in dem betreffenden Prüfungszeitraum.⁹

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Grundgesamtheit und den Rücklauf (Tab. 1). Diese seien anhand des Prüfungsjahrgangs 2011 in NRW exemplarisch dargestellt: Von insgesamt 58.518 Personen, die an den teilnehmenden NRW-Hochschulen im Prüfungsjahrgang 2011 einen Abschluss erworben haben, haben sich 23.066 Absolvent/innen an der KOAB-Befragung beteiligt. Bei 4.450 Personen konnte keine aktuelle Kontaktadresse ermittelt werden (acht Prozent). 23.066 Absolvent/innen aus Nordrhein-Westfalen haben den Fragebogen ausgefüllt, so dass sich die Netto-Antwortquote¹⁰ auf 43 Prozent beläuft.

⁷ Die Einhaltung der Regelstudienzeit wurde in der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2011 lediglich über eine Ja/Nein-Antwortoption erhoben und es fehlten feinere Differenzierungen hinsichtlich der Überschreitung bzw. auch Unterschreitung. Dies wurde für den Prüfungsjahrgang 2014 entsprechend modifiziert.

⁸ Im Falle, dass für das Master-Studium die Hochschule gewechselt wurde, fehlten beim Prüfungsjahrgang 2011 umfassende Informationen darüber, ob es sich dabei um eine Universität oder Fachhochschule handelte und ob dabei das Bundesland bzw. das Land gewechselt wurde. Dies wurde für den Prüfungsjahrgang 2014 entsprechend ergänzt.

⁹ In einzelnen Fällen wurden bestimmte Fachbereiche und Abschlussarten nicht einbezogen.

¹⁰ Anzahl Antworten (unbereinigt) bezogen auf die Anzahl eingeladener Absolvent/innen mit gültiger Adresse.

Tabelle 1: Grundgesamtheit und Rücklauf

	KOAB- Gesamt PJ 2011	KOAB- Gesamt PJ 2014	NRW PJ 2011	NRW PJ 2014
Grundgesamtheit				
Anzahl der Hochschulen	72	60	25	28
Anzahl der Absolventen/innen	159.142	138.188	58.518	71.328
Adressqualität				
Gültige Adressen (inkl. Nachrecherche)	141.064	130.931	54.068	68.433
Rücklauf				
Anzahl Antworten (unbereinigt)	62.115	45.743	23.066	23.788
Antwortquote (Antworten(unber.)/ gültige Adressen)	44,0%	34,9%	42,7%	34,8%

Quelle: INCHER-Kassel; KOAB-Absolventenbefragungen der Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014.

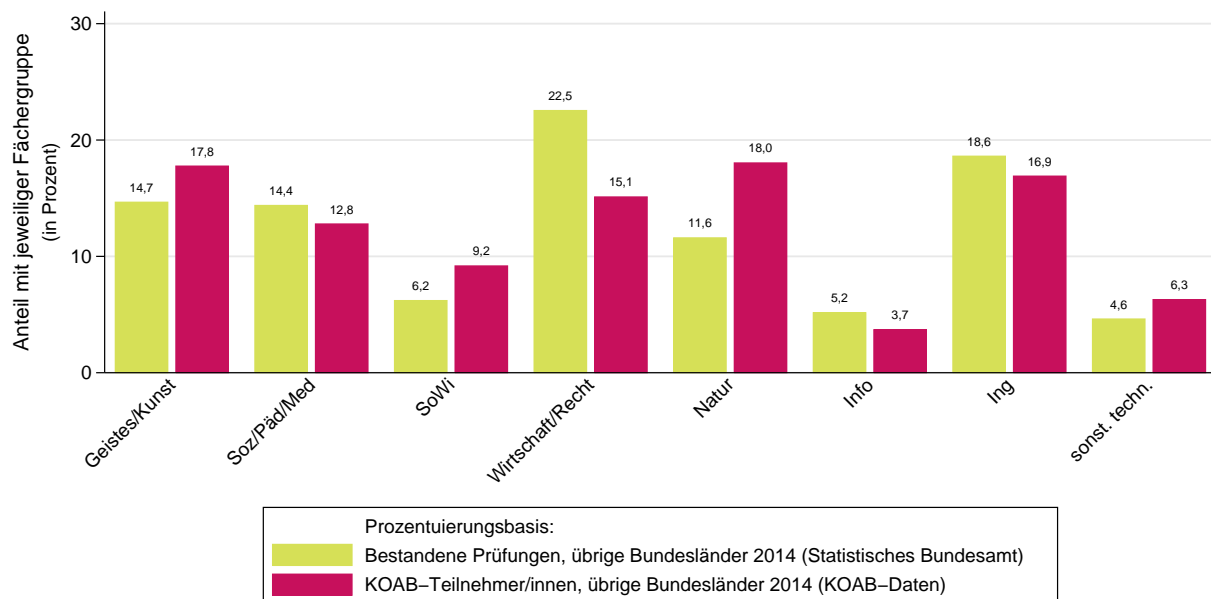
Die teilnehmenden Hochschulen in NRW repräsentieren nahezu alle öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen in NRW, ausgenommen sind lediglich die Fernuniversität Hagen sowie die Kunst- und Musikhochschulen. Aufgrund dessen und angesichts der Anlage der Studie als Vollerhebung kann von weitgehend repräsentativen Ergebnissen für das Bundesland NRW ausgegangen werden.

Im Gegensatz dazu selektierten sich die Hochschulen außerhalb NRWs selbst in das Projekt. Dies hat zweierlei Implikationen: Erstens könnte eine systematische Selbstselektion vorliegen, die der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf das gesamte Bundesgebiet entgegensteht. Zweitens nahm jeweils ein Teil der Hochschulen außerhalb NRWs nur an der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2011 bzw. nur an der Befragung des Prüfungsjahrgangs 2014 teil. Da wir für einzelne Analysen sowohl Absolvent/innen NRWs als auch der übrigen KOAB-Hochschulen im Zeitvergleich betrachten, werden nur Hochschulen, die an beiden Jahrgängen teilnahmen, betrachtet. Des Weiteren wird eine Reihe inkommensurabler Hochschulen bei den Analysen nicht berücksichtigt, die am KOAB teilnehmen (österreichische und private Hochschulen sowie Kunsthochschulen). Die beim Prüfungsjahrgang 2014 hinzugekommenen Hochschulen NRWs sind aufgrund der noch sehr geringen Absolventenzahlen vernachlässigbar und werden daher beim Zeitvergleich von NRW 2011 mit NRW 2014 eingeschlossen. In Tab. 2 befindet sich eine Auflistung der im Rahmen dieses Berichts untersuchten Hochschulen, getrennt nach Prüfungsjahrgang und Region. Fachhochschulen sind unterrepräsentiert, zudem sind einige Bundesländer, die beispielsweise eigene Absolventenstudien durchführen, nicht oder nur mit einer einzigen Hochschule vertreten. Nicht vertreten sind Bayern, Brandenburg, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen.

Die Selektivität der KOAB-Daten wird exemplarisch anhand der Fächerverteilung der am KOAB teilnehmenden Absolvent/innen gegenüber der Fächerverteilung abgeschlossener Prüfungen aller deutschen Hochschulen untersucht. Zunächst betrachten wir den Unterschied in den übrigen Bundesländern außerhalb NRWs und anschließend wird die Selektivität innerhalb von NRW untersucht.

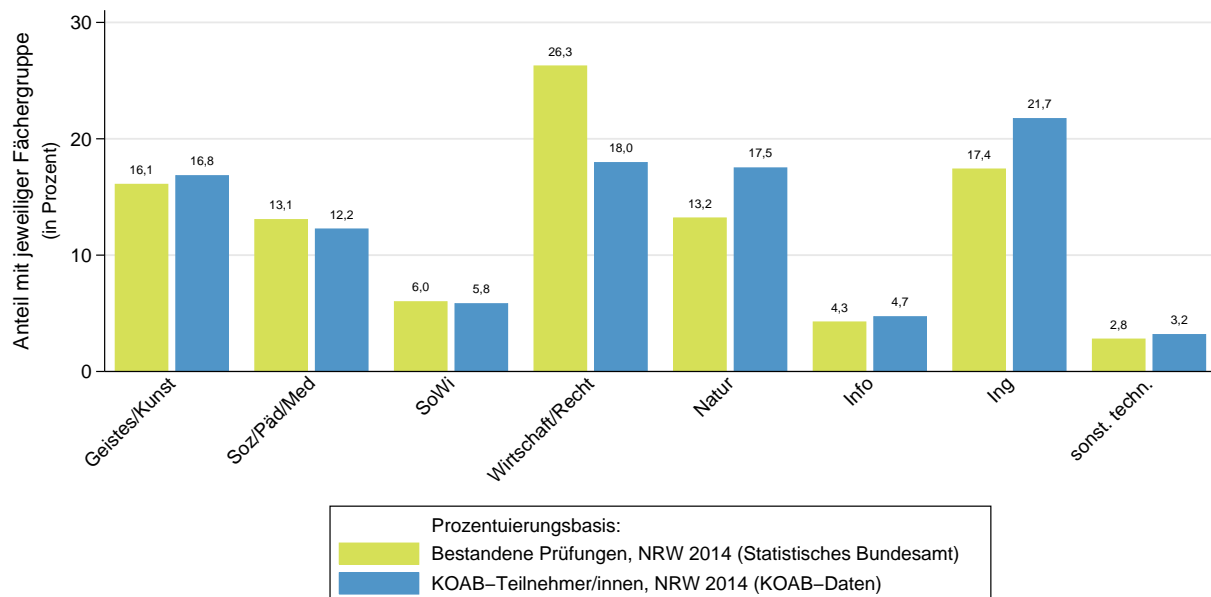
Hochschulen außerhalb NRWs¹¹: Wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Studienbereiche sind im KOAB-Sample schwächer vertreten als in der Prüfungsstatistik, Absolvent/innen naturwissenschaftlicher Studienbereiche sind unter den Teilnehmer/innen der KOAB-Befragung überrepräsentiert. Derartige Unterschiede sind in der Hochschulforschung nicht unüblich (z.B. Ramm 2014; Fabian et al. 2016). Aus früheren detaillierten Untersuchungen der Selektionsschwellen der KOAB-Studie ist bekannt, dass die Unterrepräsentierung von Rechts- und Wirtschaftswissenschaften vor allem das Ergebnis der Selbstselektion der Hochschulen in die KOAB-Studie sowie der Teilnahmebereitschaft der Absolvent/innen ist und vergleichsweise wenig durch die Auswahl der zu befragenden Absolvent/innen auf Hochschuleseite sowie die Erreichbarkeit der zu befragenden Absolvent/innen beeinflusst wird.

¹¹ Hierbei wurden alle deutschen Fachhochschulen und Universitäten in den KOAB-Daten des Prüfungsjahrgangs 2014 berücksichtigt und nicht nur die später analysierten Hochschulen mit Teilnahme an beiden untersuchten Prüfungsjahrgängen 2011 und 2014. Wenn man die Untersuchung auf diese begrenzt, verändern sich die Anteilswerte der einzelnen Fächergruppen nur leicht um maximal einen Prozentpunkt.

Abbildung 1: Repräsentativität der KOAB-Befragung nach Studienfach für Hochschulen außerhalb NRWs

Quelle für Prüfungsstatistik: Tabelle 21321-0003 der GENESIS Datenbank des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2016).

Unter den KOAB-Teilnehmer/innen der NRW-Hochschulen sind wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Studienbereiche ebenfalls deutlich geringer vertreten als in der Prüfungsstatistik NRWs, Absolvent/innen natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studienbereiche sind unter den KOAB-Teilnehmer/innen der NRW-Hochschulen leicht überrepräsentiert.

Abbildung 2: Repräsentativität der KOAB-Befragung nach Studienfach für Hochschulen in NRW

Quelle für Prüfungsstatistik: Tabelle 21321-0003 der GENESIS Datenbank des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2016).

Zudem ist von einer leichten Unterrepräsentanz hochmobiler Personen auszugehen, da diese schwieriger erreicht werden können. Diese Verzerrung ist vergleichsweise geringer als in anderen Absolventenstudien, da in KOAB die teilnehmenden Hochschulen zu einer aufwändigen Adressaktualisierung angehalten sind und neben postalischen Einladungen teilweise auch E-Mails als Kontaktmedium genutzt werden. Dennoch sollten diese Verzerrungen berücksichtigt werden: So wird bei Aussagen zum regionalen Verbleib die Mobilität, insbesondere ins Ausland, tendenziell unterschätzt.

Tabelle 2: In die Auswertungen einbezogene Hochschulen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien

Hochschulen aus NRW	2011	2014 KOAB-Hochschulen aus anderen Bundesländern	2011	2014
Bergische Universität Wuppertal	370	569 Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	1192	1403
Deutsche Sporthochschule Köln	138	261 Bauhaus-Universität Weimar	242	323
Fachhochschule Aachen	507	776 Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	833	469
Fachhochschule Bielefeld	234	647 Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	278	303
Fachhochschule Dortmund	274	384 Fachhochschule Erfurt	189	133
Fachhochschule Düsseldorf	404	301 Fachhochschule Kiel	474	489
Fachhochschule Köln (heute: TH Köln)	420	458 Freie Universität Berlin	1135	1168
Fachhochschule Münster	852	836 Goethe-Universität Frankfurt am Main	773	989
Fachhochschule Südwestfalen	436	771 Hochschule Anhalt	328	266
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	484	737 Hochschule Bremerhaven	88	126
Hochschule Bochum	115	125 Hochschule Emden-Leer	208	343
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	297	324 Hochschule Fulda	367	463
Hochschule Hamm-Lippstadt	-	51 Humboldt-Universität zu Berlin	855	756
Hochschule Niederrhein	373	552 Leibniz Universität Hannover	512	1019
Hochschule Ostwestfalen-Lippe	361	397 Medizinische Hochschule Hannover	100	112
Hochschule Ruhr West	-	41 Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften	336	655
Hochschule für Gesundheit Bochum	-	46 Philipps-Universität Marburg	1170	1329
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	1207	1570 Technische Universität Berlin	458	1009
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	488	701 Technische Universität Darmstadt	525	1269
Ruhr-Universität Bochum	735	2151 Universität Kassel	727	815
Technische Universität Dortmund	591	959 Universität Osnabrück	538	648
Universität Bielefeld	886	1036 Universität Vechta	272	282
Universität Duisburg-Essen	1214	1336		
Universität Paderborn	536	499		
Universität Siegen	649	827		
Universität zu Köln	1008	1191		
Westfälische Hochschule	365	461		
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	2002	2146		
Hochschulen insgesamt	25	28 Hochschulen insgesamt	22	22
Absolvent/innen insgesamt	14.946	20.153 Absolvent/innen insgesamt	11.600	14.369

Die KOAB-Daten der beiden Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 wurden zudem um Absolvent/innen bereinigt, die die Befragung bereits zu Beginn des Fragebogens abbrachen, sowie Absolvent/innen, deren Abschlüsse außerhalb des jeweils definierten Prüfungszeitraumes lagen (PJ 2011: September 2010 bis August 2011 für FH-Absolvent/innen, Oktober 2010 bis September 2011 für Universitätsabsolvent/innen; PJ 2014: analog zu PJ 2011 drei Jahre später), sowie um traditionelle Abschlüsse (Diplom und Magister), künstlerische Abschlüsse, Promotionen und sonstige Abschlussarten, so dass Bachelor-, Master- und

Staatsexamensabschlüsse im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen. Die Fallzahlen der in die Analysen einbezogenen Hochschulen nach Ausschluss nicht-interessierender Abschlussarten sind in Tab. 2 zu finden.

1.4 Aufbau des Berichts

In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen sowie die verwendeten Auswertungsmethoden beschrieben. In den weiteren Kapiteln werden die in 1.2 genannten Forschungsfragen des StuBNRW-Projekts bearbeitet:

Kapitel 3 befasst sich mit Studienleistungen und Studienerfolg der Befragten, und zwar anhand von zwei Indikatoren: Studiendauer und Examensnoten. Die Studiendauer wird jedoch nicht nominal¹² erhoben, sondern anhand der Frage, ob das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen wurde. Die Examensnoten werden nicht absolut, sondern in Relation zu Studienbereich, Abschlussart und Prüfungsjahrgang erhoben. Die beiden Merkmale Studiendauer und Examensnote werden gemeinsam behandelt, weil sie sowohl konzeptionell als auch empirisch zusammenhängen (siehe 3.3.3). In theoretischer Hinsicht lassen sich weitgehend deckungsgleiche Hypothesen aufstellen, wie bestimmte individuelle und strukturelle Faktoren die Studiendauer bzw. die Examensnote beeinflussen. So kann zum Beispiel angenommen werden, dass Benachteiligungen aufgrund des Migrationshintergrundes vermittelt über die Note der Hochschulzugangsberechtigung oder zeitliche Ressourcen in ähnlicher Weise für die Zielvariablen Studiendauer und Examensnote bestehen. Eine integrierende Darstellung der beiden Merkmale des Studienerfolgs soll demnach Redundanzen verringern und bessere Vergleichsmöglichkeiten schaffen.¹³

In Kapitel 4 wird betrachtet, wie zufrieden Absolvent/innen mit ihrem Studium sind und inwieweit dies vom Studienfach, den erzielten Studienleistungen (Studiendauer und Examensnoten), den Studienbedingungen sowie weiteren biographischen Merkmalen abhängt.

Kapitel 5 befasst sich mit dem Übergang in ein weiteres Studium nach dem Bachelor-Abschluss. Zunächst wird untersucht, wovon die Aufnahme eines weiteren Studiums abhängt. Anschließend folgen Darstellungen zu weiteren relevanten Aspekten des Übergangs: Warum entscheiden sich Absolvent/innen für oder gegen ein weiteres Studium? Wann fällt diese Entscheidung? Wie hoch ist der Aufwand für die Bewerbung und welche Schwierigkeiten berichten Absolvent/innen beim Übergang? Wie häufig geht der Übergang in ein weiteres Studium mit einem Wechsel – der Hochschule, des Faches oder der Region – einher?

Kapitel 6 widmet sich Fragen zum Themenkomplex „Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche

¹² Die nominale Studiendauer wird im Rahmen dieses Berichts aufgrund der Erfahrungen mit der stark eingeschränkten Aussagekraft der Ergebnisse des ersten StuBNRW-Berichts nicht mehr behandelt. Es zeigten sich massive Verzerrungen in den Daten, die aus den sehr stark abweichenden Auffassungen der Befragten, welches ihr Referenzstudium sei, resultierten. Wenn Bachelor- und Master-Studium als Einheit wahrgenommen wurde – sehr stark ausgeprägt beispielsweise im Lehramtsstudium, aber auch in anderen Studienfächern – dann entsprachen die Angaben der Absolvent/innen der Zusammensetzung aus Bachelor- und Master-Studium: für Master-Absolvent/innen war es somit im Nachhinein nicht mehr möglich, die Dauer des Referenzstudiums „Master“ zu bestimmen.

¹³ Im StuBNRW-Bericht 2011 haben wir darauf hingewiesen, dass es problematisch sei, die Studiendauer in gleicher Weise als Erfolgsindikator des Studiums heranzuziehen wie die Examensnote, da die Studiendauer in viel stärkerem Maße von persönlichen (z.B. Erwerbstätigkeit während des Studiums) und institutionellen Faktoren (z.B. schlechte Koordination der Studienangebote) mitbestimmt werde, so dass eine kurze Studiendauer zwar in der Regel mit einem erfolgreichen Studium assoziiert werden kann, eine längere Studiendauer jedoch nicht notwendigerweise als Misserfolg gewertet werden muss (vgl. Alesi et al. 2014, S. 9). Mit anderen Worten: Es existieren subjektive und objektive Gründe, die eine Überschreitung der Regelstudienzeit relativieren können, sodass eine längere Studiendauer nicht notwendigerweise zu einem negativen Signal werden muss. Ob zudem eine Überschreitung der Regelstudienzeit für die betroffenen Individuen als problematisch eingestuft werden muss, kann nur im Gesamtkontext der Lebenssituation und der Zukunftsplanung der jeweiligen Individuen beurteilt werden. Auf der anderen Seite gilt sowohl auf Seiten der Hochschulpolitik als auch der Hochschulpraxis die Einhaltung der Regelstudienzeit als Ziel und positive Norm, für deren Einführung es überzeugende Gründe gab. Insofern ist die Subsumierung des Indikators „Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit“ unter die Dimension „Studienerfolg“ vorrangig aus der Perspektive der Hochschulen bzw. der Hochschulpolitik gerechtfertigt.

Situation“: Wie suchen und wie finden Absolvent/innen ihre erste Stelle? Womit beschäftigen sie sich anderthalb Jahre nach dem Studium? Welche Rolle spielt Arbeitslosigkeit und welche Absolvent/innen betrifft sie? Desweiteren werden Anstellungsmerkmale der erwerbstätigen Absolvent/innen untersucht sowie die Frage, wie sie ihre berufliche Situation subjektiv bewerten. Einflussfaktoren des Berufserfolgs werden anhand des Einkommens ca. eineinhalb Jahre nach Studienabschluss untersucht. Auch in diesem Kapitel wird auf ein Set von weitgehend vergleichbaren Merkmalen bzw. Merkmalsgruppen zurückgegriffen. Zudem werden die in den vorangegangenen Kapiteln als Zielvariablen betrachteten Faktoren Studiendauer und Examensnote hier als erklärende Variablen integriert. Schließlich spielen arbeitsmarktrelevante Faktoren eine Rolle – soweit sie im Rahmen von Absolventenbefragungen erhoben werden können – wie z.B. Sektor der Beschäftigung, Selbständigkeit, Arbeitszeit.

Die StuBNRW-Studie folgt der Struktur von Absolventenstudien, die verschiedene individuelle Merkmale der Absolvent/innen vor, während und nach dem Studium, organisationale/strukturelle Aspekte des Studiums und Aspekte des Arbeitsmarktes für die Erklärung von Studien- und Berufserfolg verwenden.¹⁴

¹⁴ Für die graphische Darstellung wird auf verschiedene Analysemodelle für Absolventenstudien im StuBNRW-Bericht 2011 verwiesen (Alesi et al. 2014).

2 Theoretische Fundierung und Methodik

2.1 Theoretische Fundierung

Im Rahmen dieser Untersuchung sollen Ergebnisse zu den in 1.2 genannten übergeordneten Fragestellungen zur Verfügung gestellt werden, die in Qualitätssicherungsprozessen in den Hochschulen sowie auf bildungspolitischer Ebene genutzt werden können. Je nach Fragestellung steht teils die Beschreibung, teils die Erklärung von Phänomenen im Vordergrund. Dies geschieht in Rückgriff auf theoretische Ansätze und Ergebnisse der empirischen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung.

Die Ansätze beziehen sich auf unterschiedliche Eigenschaften der Absolvent/innen und ihres Studiums. Der zentrale institutionelle Faktor ist der gewählte Studiengang, der sich im Detail durch die zugehörige Hochschule bzw. die Art der Hochschule, ein bestimmtes Abschlussniveau sowie das Studienfach charakterisieren lässt. Das *Studienfach* ist eine zentrale horizontale Differenzierungskategorie unter Studierenden und Absolvent/innen und ist unter anderem mit unterschiedlichen Motiven und Nutzererwartungen, Abbruchquoten und Arbeitsmarkterträgen assoziiert (Ramm et al. 2014; Heublein et al. 2014; Fabian et al. 2016, S. 139f). Selektionen bei der Aufnahme und beim Zugang zum Studium führen zu Unterschieden in der Zusammensetzung der Studierendenschaft der verschiedenen Fächer, z. B. nach Geschlecht oder Schulleistungen.

Studiengänge sind des Weiteren durch eine *Abschlussart* definiert. In Deutschland spielen nach der Umstellung auf eine zweistufige Struktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen darüber hinaus nur die Staatsexamen eine quantitativ wichtige Rolle. Bachelor- und Masterstudiengänge sind weder gleichwertig noch gleich zugänglich. Masterstudiengänge sollen auf wissenschaftliche Tätigkeiten vorbereiten und waren, von diesem Grundgedanken ausgehend, in den Anfängen der Bologna-Reform in Deutschland nur für den kleineren Teil der Studierenden vorgesehen, die eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben. Die Erfahrungen des letzten Jahrzehnts haben gezeigt, dass in Deutschland nicht nur Studierende mit hohen wissenschaftlichen Ambitionen weiterstudieren (wollen), sondern der Master-Abschluss vielerorts als Standard angesehen wird und der Berufseinstieg mit einem Bachelor-Abschluss nur für den kleineren Teil der Absolvent/innen in Frage kommt. Gleichwohl können Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen festgestellt werden, sowohl in Hinblick auf den beruflichen Verbleib als auch in Hinblick auf den selektiven Zugang zum Masterstudium. Bachelorabsolvent/innen mit besseren Abschlussnoten nehmen z.B. eher ein Masterstudium auf (Neugebauer et al. 2016). Aufgrund derartiger Selektionen sollten sich Bachelor- und Masterstudierende über die zu erwartenden Kompetenzunterschiede aufgrund längerer Ausbildungszeiten und wissenschaftlich orientierter Curricula hinaus unterscheiden.

Studienfächer, Abschlussarten und Hochschulen beeinflussen die *Studienbedingungen*. Lehrmethoden, die verfügbare Ausstattung sowie der Grad der Organisation und Strukturierung hängen zum Teil vom Fach, von der Hochschule und der Abschlussart ab. Hierbei spielen jedoch nicht nur objektive Bedingungen eine Rolle, sondern auch individuelle und subjektive Bedarfe, Erwartungen und Bewertungen bezüglich der Studienbedingungen.

Auf der anderen Seite sollen individuelle Faktoren betrachtet werden. Hierbei spielen soziodemographische Ungleichheitsdeterminanten eine zentrale Rolle. Erstens sind sie für Diversity-Management sowie auch die Ungleichheitsforschung gleichermaßen von hohem Interesse. Zweitens hängen sie mit zahlreichen anderen Merkmalen des Studienverhaltens und -erfolges zusammen.

Die *soziale Herkunft*, also die soziale Positionierung der Herkunftsfamilie, beeinflusst das Bildungsverhalten von der Einschulung (Kratzmann und Schneider 2009) bis zur Promotionsaufnahme (Jaksztat 2014). Studierende mit relativ hoher sozialer Herkunft wählten häufiger prestigeträchtige Studiengänge (z.B. Staatsexamen Medizin oder Jura), orientierten sich bei ihrer Studienwahl häufiger an intrinsischen Motiven als an Arbeitsmarktchancen, müssen seltener zur Studienfinanzierung erwerbstätig sein, sind besser wissenschaftlich integriert, nehmen häufiger ein Masterstudium auf und gehen häufiger ins Ausland (vgl. Bargel und Bargel 2010). Bei der theoretischen Erklärung dieser Unterschiede wird ausgehend

von Boudon (1974) zwischen primären und sekundären Effekten unterschieden. Primäre Effekte geben Leistungsunterschiede wieder, sekundäre Effekte darüber hinausgehende Aspirationen. Neuere handlungstheoretische Ansätze differenzieren sekundäre Effekte in subjektive Erwartungen hinsichtlich der Erträge, der Kosten und der Erfolgswahrscheinlichkeit, die mit einer Handlungsalternative, zum Beispiel der Aufnahme eines Studiums, verbunden sind (Eriksson und Jonsson 1996). Bourdieu (1983) erklärt Unterschiede zwischen verschiedenen sozialen Schichten zum einen durch eine disparate Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, das Eltern an ihre Kinder direkt oder indirekt übertragen, um den eigenen sozialen Status zu erhalten. Zum anderen beeinflusst der (vor allem klassenspezifische) Habitus, wie Situationen, Handlungen und andere Personen wahrgenommen und bewertet werden (Bourdieu 1987, S. 277f).

Neben der sozialen bzw. Bildungsherkunft findet der *Migrationshintergrund* eine zunehmende Berücksichtigung bei der Untersuchung von Bildungsungleichheiten. Personen mit Migrationshintergrund bzw. mit ausländischer Staatsbürgerschaft sind in Deutschland in den unteren beruflichen Schichten überrepräsentiert (Geißler 2014, S. 288f). Daher sind Ungleichheiten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zum Teil auf Ungleichheiten zwischen Gruppen unterschiedlicher sozialer bzw. Bildungsherkunft zurückzuführen (Heath et al. 2008, S. 220f). Der eigentliche migrationsspezifische Effekt geht über den Effekt der sozialen Herkunft hinaus. Im Hinblick auf den Bildungserfolg, das Studienverhalten sowie den Arbeitsmarkteinstieg können einerseits primäre Effekte im Sinne schlechterer Schul- und Studienleistungen vermutet werden. Andererseits sind sekundäre Effekte aufgrund von erhöhten Aspirationen, antizipierten Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt (Heath und Brinbaum 2007, S. 298) oder eines allgemeinen Optimismus von Personen mit direkter oder indirekter Migrationserfahrung (Kao und Tienda 1995) denkbar, die sich darin äußern, dass höhere Bildungstitel angestrebt werden. Letzteres zeigt sich zum Beispiel bei der Studienaufnahme (Kristen et al. 2008). Migrationsspezifische Ungleichheiten lassen sich nach Herkunftsland, Migrationsgeneration und Staatsbürgerschaft weiter ausdifferenzieren, was sich in unterschiedlichen Ergebnissen bemerkbar machen kann (Gresch und Kristen 2011). Im Folgenden wird lediglich betrachtet, ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde und zusätzlich unterschieden, ob bereits der Schulabschluss (genauer: die Hochschulzugangsberechtigung) in Deutschland erworben wurde, um internationale Studierende gesondert zu betrachten.

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten zuungunsten von Frauen haben sich im schulischen Bereich abgebaut bzw. sogar umgekehrt. Frauen nehmen jedoch trotz besserer Schulnoten etwas seltener ein Studium auf als Männer, wenn sie eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (Quast et al. 2014, S. 25ff). Dadurch starten sie mit besseren Leistungsvoraussetzungen in das Studium. Mit Blick auf die Hochschulbildung machen Frauen etwa jeweils die Hälfte der Studierenden und Absolvent/innen aus und gelten somit als erfolgreich in das Hochschulsystem integriert (Hüther und Krücken 2016, S. 257). Sie nehmen jedoch seltener eine Promotion auf (Jaksztat 2014) und sind beim wissenschaftlichen Personal und insbesondere bei den Professor/innen unterrepräsentiert (BuWiN 2013, S. 196f). Darüber hinaus studieren Frauen häufiger geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer und seltener MINT-Fächer als Männer (Middendorff et al. 2013, S. 118f), was für die späteren Arbeitsmarktchancen bedeutsam ist. Die Arbeitsmarkterträge von Frauen und Männern unterscheiden sich deutlich, auch wenn nur Hochschulabsolvent/innen oder vergleichbare Populationen betrachtet werden: Frauen erzielen geringere Einkommen (Finke 2010), sind häufiger unterwertig beschäftigt (Kracke 2016) und erreichen mittel- bis langfristig seltener Führungspositionen (Ochsenfeld 2013, Neumeyer und Meulemann 2017).

Vorherige Leistungen spiegeln erstens kognitive und motivationale Vorbedingungen der Leistungen wider und sind somit bei vergleichbaren Anforderungen als Prädiktoren späterer Leistungen geeignet. Zweitens weisen sie auf erworbene Kompetenzen hin. Drittens beeinflussen sie die eigene Selbsteinschätzung bezüglich der späteren Leistungsfähigkeit und somit auch die Selbstselektion in weitere Bildungsstufen oder besondere berufliche Bereiche. Viertens dienen sie auch anderen Personen und Institutionen als Signale bei Auswahlverfahren, zum Beispiel für Masterstudienplätze oder berufliche Stellen.

Es werden verschiedene Leistungsindikatoren herangezogen, die einen positiven Einfluss auf Studienleistungen, weitere Bildungsübergänge sowie den Arbeitsmarkteintritt haben sollten. Erstens schulische Leistungen, wozu die *Schulabschlussnote* gehört, die deutlich mit dem Studienerfolg zusammenhängt

(Trapmann et al. 2007), sowie die *Art der Hochschulzugangsberechtigung*, die auf spezifische Kompetenzunterschiede hinweist, die sich in den Studienleistungen niederschlagen können: Universitätsstudierende ohne Abitur, die auch als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet werden, erzielen niedrigere Leistungen (Brändle und Lengfeld 2015). Eine schlechtere Performanz von Studierenden ohne Abitur findet sich auch unter Fachhochschulabsolvent/innen (Alesi et al. 2014, S. 66ff). *Berufliche Ausbildungen* können allgemeine und fachspezifische Kompetenzen mit sich bringen, die den (antizipierten) Leistungen und der fachlichen Qualifizierung in Studium und Beruf zuträglich sind, stellen aber gleichzeitig eine mögliche Alternative zum (weiteren) Studium dar.

Das Studium ist in Deutschland in der Regel als Vollzeitstudium angelegt, das anderweitige Verpflichtungen nur in einem begrenzten Rahmen zulässt. Ein Teil der Studierenden ist jedoch zur Finanzierung des Studiums auf die *Ausübung von Nebentätigkeiten* angewiesen¹⁵, die mit dem Studium um die verfügbare Zeit konkurrieren und somit den Studienfortschritt bzw. die Studiendauer beeinträchtigen (Brandstätter und Farthofer 2003; Triventi 2014; Theune 2015). Die mit der *Elternschaft* einhergehenden Pflichten sollten sich ähnlich auswirken, wenngleich sie nur wenige Studierende betreffen: Etwa fünf Prozent der Studierenden haben bereits Kinder (Middendorff et al. 2013, S. 482).

Akademische Integration umschreibt die Verinnerlichung von akademischen Werten und Normen und sollte den Studienerfolg und die Studienzufriedenheit positiv beeinflussen (Tinto 1975; 1982; 1993). Die akademische Integration lässt sich indirekt an der Qualität der Kontakte zu Lehrenden und Kommiliton/innen sowie an der Tätigkeit als studentische Hilfskraft festmachen.

Neben Aspekten der Zugehörigkeit und des Zugangs zu akademischen Gruppen spielt das *Studienengagement*, also der individuell für das Studium betriebene Aufwand, eine zentrale Rolle für ein erfolgreiches Studium (vgl. Astin 1999, S. 528f; Kuh et al. 2008). Dieser wird in der vorliegenden Studie global anhand zweier Fragen zur subjektiven Wichtigkeit und zum selbsteingeschätzten Studienaufwand gemessen. Bei den Analysen des Übergangs in den Arbeitsmarkt ist entscheidend, dass die Sicht auf die Absolvent/innen, sprich ihre bildungsbiographischen und leistungsbezogenen Voraussetzungen sowie ihre Präferenzen und Entscheidungen, alleine nicht ausreicht, um Platzierungsergebnisse auf dem Arbeitsmarkt zu erklären, sondern dass weitere Dimensionen miteinbezogen werden müssen: Branchenzugehörigkeit, Beschäftigung in der Privatwirtschaft vs. im öffentlichen Dienst, Arbeitgeberkalküle und präferenzen, konjunkturelle Aspekte etc. Datenbedingt können jedoch nicht alle wesentlichen Faktoren einbezogen werden, da Absolventenstudien beispielsweise keine Informationen über Arbeitgeberkalküle beinhalten. Das heißt, Arbeitgeber können nicht direkt danach gefragt werden, warum sie einen bestimmten Typus von Absolvent eingestellt haben und welche Überlegungen in die Entlohnung eingeflossen sind. In der Arbeitsmarktforschung gibt es zwei prominente Theoriestränge, die den sogenannten Matching-Prozess am Arbeitsmarkt zum Gegenstand haben: die Humankapitaltheorie und Screening- oder Signaltheorien.

Bei der Humankapitaltheorie (Becker 1975) handelt es sich um einen wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz, der in den frühen 1960er Jahren entwickelt wurde und eine Weiterentwicklung der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie darstellt (vgl. Pfriem 1978, S. 51). Während die neoklassische Arbeitsmarkttheorie von der Homogenität hinsichtlich der Qualität der Arbeitskräfte ausgeht, wird diese Bedingung im Rahmen des Humankapitalansatzes fallengelassen und die Bedeutung der unterschiedlichen Produktivitäten wird herausgearbeitet. Unterschiedliche Ausbildungen führten nach Ansicht der Humankapitaltheorie zu unterschiedlichen Produktivitäten und damit auch zu unterschiedlichen Löhnen. Unterstellt wird dabei, dass Individuen, die eine längere Ausbildung durchlaufen auch über ein höheres Fachwissen verfügen, und dieses höhere Fachwissen sich in einer höheren Produktivität niederschlägt. Im Rahmen der KOAB-Befragung kann beispielsweise geprüft werden, ob Masterabsolvent/innen höher entlohnt werden als Bachelorabsolvent/innen, was als Indiz für eine höherer Produktivitätsannahme seitens der Arbeitgeber gelten kann.

¹⁵ Dies betrifft etwa ein Viertel der Studierenden: 60 Prozent der Studierenden sind erwerbstätig, davon 40 Prozent unter anderen zur Sicherung des Lebensunterhaltes (Middendorff et al. 2013, S. 386f).

Screeningtheorien (z.B. Stiglitz 1975) und Signaltheorien (z.B. Spence 1973) stellen ebenfalls eine Modifikation der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie dar, bei denen allerdings die Annahme der vollkommenen Information fallengelassen wird. Es wird stattdessen angenommen, dass Information ein Gut wie jedes andere ist und die Gewinnung von Informationen mit Aufwendungen verbunden ist. Auf Arbeitsmärkten gilt insbesondere die Rekrutierung von externem Personal als Entscheidung unter hoher Unsicherheit, da die Arbeitgeber die Produktivität des künftigen Arbeitnehmers im Bewerbungsverfahren nicht hinreichend einschätzen können. Daher machen sie von verschiedenen Informationsquellen Gebrauch, um auf die künftige Produktivität zu schließen und damit das Risiko einer Fehlentscheidung zu minimieren. Die wohl bekannteste Theorie in diesem Zusammenhang ist die von Spence entwickelte Job-Market-Signaling-Theorie (1973): Spence unterscheidet zwischen „signals“ und „indices“ als den zwei wesentlichen Indikatoren, mit deren Hilfe Arbeitgeber versuchen, auf die künftige Produktivität zu schließen. Während „indices“ fixe Attribute wie Geschlecht, Alter etc. sind, handelt es sich bei „signals“ um Attribute, die von den arbeitssuchenden Personen beeinflussbar sind, so beispielsweise Bildung und Berufserfahrung (siehe Bills 1988). Während Arbeitnehmer „signals“ bezüglich ihrer Produktivität senden, ist „screening“ der Prozess, der auf Seiten der Arbeitgeber stattfindet, um die Qualität des Bewerbers einzuschätzen. Im Rahmen der KOAB-Befragung kann beispielsweise geprüft werden, ob Befragte, die innerhalb der Regelstudienzeit studiert haben und/oder mit überdurchschnittlichen Noten abgeschlossen haben, höher entlohnt werden.

Im Folgenden sind die Verteilungen der Variablen zu sehen, die für die Auswertungen genutzt wurden (Tab. 3 und Tab. 4). Verteilungen für den Prüfungsjahrgang 2011 sowie für Absolvent/innen der Hochschulen außerhalb Nordrhein-Westfalens sind im Anhang zu finden (Tab. 19 und Tab. 20).¹⁶

Tabelle 3: Beschreibung der unabhängigen Variablen, Teil 1 von 2

Hochschultyp	FH		Uni	
	Fallzahl	Anteil	Fallzahl	Anteil
<i>Bildungsherkunft</i>				
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	1366	28,3 %	2342	20,9 %
Eltern: Berufsfachschule/Meister	1523	31,6 %	2792	24,9 %
Eltern: Hochschulabschluss	1934	40,1 %	6091	54,3 %
<i>Geschlecht</i>				
männlich	3575	58,4 %	6029	46,0 %
weiblich	2550	41,6 %	7084	54,0 %
<i>Migrationshintergrund</i>				
ohne Migrationshintergrund	3477	76,2 %	8480	79,5 %
mit MH, deutsche Hochschulzugangsberechtigung	969	21,2 %	1828	17,1 %
mit MH, ausländische Hochschulzugangsberechtigung	116	2,5 %	352	3,3 %
<i>Abschlussart</i>				
Bachelor	5151	83,5 %	8587	61,4 %
Master	1019	16,5 %	3301	23,6 %
Lehramt	0	0,0 %	1188	8,5 %
Staatsexamen	0	0,0 %	907	6,5 %
<i>Studienfach</i>				
Geistes/Kunst	362	5,9 %	3000	21,5 %
Soz/Päd/Med	765	12,4 %	1678	12,0 %
SoWi	22	0,4 %	1092	7,8 %
Wirtschaft/Recht	1496	24,2 %	2223	15,9 %
Natur	390	6,3 %	3055	21,8 %
Info	383	6,2 %	560	4,0 %
Ing	2268	36,8 %	2177	15,6 %
sonst. techn.	484	7,8 %	198	1,4 %

NRW 2014.

¹⁶ Die Unterschiede in den berichteten Fallzahlen zu einzelnen Merkmalen sind größtenteils auf Filterungen einzelner Fragen, z.B. zum Beruf, sowie vorzeitigen Befragungsabbruch zurückzuführen.

Tabelle 4: Beschreibung der unabhängigen Variablen, Teil 2 von 2

Hochschultyp	FH			Uni			Min	Max
	Fallzahl	MW/A	STA	Fallzahl	MW/A	STA		
<i>Alter bei Studienbeginn</i>	4786	23,7	4,56	11104	21,9	3,17	16,0	50,0
<i>Alter bei Studienabschluss</i>	4914	27,4	4,68	11343	25,9	3,36	20,0	64,0
<i>Art der Hochschulzugangsberechtigung</i>								
Abitur	3521	57,9 %		13449	96,8 %			
Fachhochschulreife	2110	34,7 %		175	1,3 %			
fachgebundene Hochschulreife	176	2,9 %		61	0,4 %			
berufliche/andere Qualifikation	269	4,4 %		206	1,5 %			
<i>Beruflicher Abschluss</i>								
ohne Ausbildung	3279	54,2 %		12033	86,9 %			
fachfremde Ausbildung	921	15,2 %		909	6,6 %			
fachnahe Ausbildung	1853	30,6 %		904	6,5 %			
<i>Note der Hochschulzugangsberechtigung*</i>	6038	2,5	0,59	13774	2,2	0,64	1	4
<i>Studienfinanzierung</i>								
Eltern	2273	39,3 %		8138	60,4 %			
BAföG	1099	19,0 %		2420	18,0 %			
Erwerbstätigkeit	1883	32,6 %		2148	16,0 %			
Sonstiges	527	9,1 %		761	5,7 %			
<i>Elternschaft bei Studienbeginn</i>								
ohne Kind	4116	97,0 %		10860	98,8 %			
mit Kind(ern)	126	3,0 %		131	1,2 %			
<i>Elternschaft bei Studienabschluss</i>								
ohne Kind	4517	93,4 %		10883	97,0 %			
mit Kind(ern)	319	6,6 %		338	3,0 %			
<i>Auslandsstudium</i>								
ohne Auslandsstudium	5303	91,1 %		11474	85,4 %			
mit Auslandsstudium	519	8,9 %		1965	14,6 %			
<i>Praktikum</i>								
kein Praktikum	2233	37,8 %		3623	26,5 %			
Praktikum absolviert	3682	62,2 %		10041	73,5 %			
<i>SHK/WHK/Tutor</i>								
ohne Hilfskraftstelle	3682	69,1 %		7716	58,0 %			
mit Hilfskraftstelle	1646	30,9 %		5578	42,0 %			
<i>Bewertung der Kontakte zu Studierenden</i>	5137	3,3	0,80	13029	3,1	0,89	0	4
<i>Bewertung der Kontakte zu Lehrenden</i>	5138	3,0	0,94	13027	2,4	1,12	0	4
<i>Studienengagement</i>	5195	2,4	0,83	13404	2,4	0,85	0	4
<i>Bewertung der Ausstattung</i>	5023	2,6	0,82	12839	2,5	0,84	0	4
<i>Bewertung der Studienorganisation</i>	5152	2,6	0,67	13080	2,5	0,74	0	4
<i>Bewertung der Lehrinhalte</i>	5148	2,5	0,65	13067	2,5	0,69	0	4
<i>Bewertung der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen</i>	5145	2,1	0,89	13069	2,2	0,99	0	4
<i>Bewertung des Praxisbezugs</i>	5051	2,6	0,72	12682	1,9	0,83	0	4
<i>Berufsorientierung</i>	4962	1,6	0,93	12530	1,3	0,89	0	4
<i>Anzahl Beschäftigte im Unternehmen</i>								
1 bis 49	889	35,1 %		1201	36,4 %			
50 bis 249	670	26,4 %		833	25,3 %			
mindestens 250	976	38,5 %		1262	38,3 %			

NRW 2014. MW: Mittelwert (für metrische Merkmale); A: Anteil (für Ausprägungen kategorialer Merkmale); STA: Standardabweichung; Min: Minimalwert; Max: Maximalwert. * Note der Hochschulzugangsberechtigung von 1 (sehr gut) bis 4 (ausreichend).

2.2 Methodik

Ziel dieses Berichtes ist es zunächst, die zentralen Studien- und Berufsmerkmale, zum Beispiel die Studienleistungen in Form der Examensnote, in ihrer Häufigkeit und Verteilung zu beschreiben. Des Weiteren sollen Merkmale identifiziert werden, die mit diesen zusammenhängen. In jedem einzelnen Themenblock werden daher die interessierenden Merkmale (Einhaltung der Regelstudienzeit, Examensnote, Studienzufriedenheit, Übergang in ein weiteres Studium, Einkommen) zunächst deskriptiv uni- und bivariat ausgewertet. Es werden also in einem ersten Schritt die Häufigkeiten und die Verteilungen der Merkmale dargestellt. Hierbei werden je nach Merkmal relative Häufigkeiten des Auftretens eines Phänomens oder bestimmter Werte einer Skala sowie Mittelwerte berichtet und anhand von Balkendiagrammen, Punktdiagrammen oder Boxplots dargestellt. In einem zweiten Schritt werden die Werte nach weiteren Merkmalen (zum Beispiel Studienfach oder Bildungsherkunft) differenziert, um darzustellen, inwieweit sich die Verteilungen zwischen verschiedenen Gruppen unterscheiden. Zur graphischen Veranschaulichung werden Punktdiagramme und Balkendiagramme verwendet.

Bivariate Punktdiagramme (auch dot plots genannt) werden genutzt, um die Häufigkeitsverteilung von dichotomen Merkmalen (z.B. Einhalten der Regelstudienzeit) oder den arithmetische Mittelwert bzw. den Median eines metrischen Merkmals (z.B. Bruttoeinkommen) darzustellen. Dies erfolgt jeweils in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu Teilgruppen einer unabhängigen Variablen (z.B. Fächergruppe). Für jede Teilgruppe (z.B. Naturwissenschaften) wird ein Wert berichtet. Bei einem Teil der Analysen wird zusätzlich nach Prüfungsjahrgang und Hochschulregion differenziert. Dementsprechend verdoppelt bzw. verdreifacht sich die Anzahl an jeweils dargestellten Datenpunkten.

Gestapelte Balkendiagramme werden verwendet, um die Verteilungen kategorialer Merkmale wiederzugeben (z.B. den Hochschultyp des Masterstudiums). Die relativen Häufigkeiten der einzelnen Merkmalsausprägungen werden durch die einzelnen Balkenabschnitte dargestellt. Diese summieren sich innerhalb eines Balkens auf 100 Prozent. Wenn verschiedene Teilgruppen verglichen werden, wird für jede Teilgruppe ein eigener Balken dargestellt. Im Anschluss an uni- und bivariate Darstellungen werden multivariate Modelle gerechnet. Für Merkmale mit nur zwei Ausprägungen (zum Beispiel das Einhalten der Regelstudienzeit) werden logistische Regressionen durchgeführt, für metrisch gemessene Merkmale (zum Beispiel die Abschlussnote) lineare Regressionen. Regressionsanalysen ermöglichen die Berechnung von Zusammenhängen zwischen zwei Merkmalen unter Kontrolle weiterer Merkmale. Hiermit können zweierlei Fragestellungen beantwortet werden: 1.) Durch die simultane Aufnahme mehrerer beeinflussender Merkmale oder Merkmalsgruppen im Modell kann geklärt werden, in welchem Maße die zu erklärende Variable (z.B. das Einhalten der Regelstudienzeit) durch soziodemographische Merkmale vs. das Studierverhalten vs. studienstrukturelle Bedingungen usw. beeinflusst wird. Die Aufnahme bestimmter unabhängiger Variablen in die einzelnen Modelle geschieht vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und wird in den kommenden Kapiteln von Fall zu Fall erläutert. Einige Merkmalsgruppen wie soziodemographische Merkmale sind jedoch über alle Modelle hinweg vertreten. 2.) Ein weiterer wichtiger Vorteil von multivariaten Methoden ist, dass die Effekte von bestimmten Merkmalen oder Merkmalsgruppen unter Konstanzhaltung von weiteren oder auch allen anderen Merkmalsgruppen geschätzt werden. Dies ist deshalb von Vorteil, weil bestimmte Merkmale wechselseitig konfundiert sein können: Es kann zum Beispiel sein, dass Personen mit akademischem Hintergrund häufiger in naturwissenschaftlichen Fächern vertreten sind und die Wahrscheinlichkeit, nach dem Bachelor weiterzustudieren in diesen Fächern höher ist. Somit wird der Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Masteraufnahmen durch die unterschiedliche Häufigkeit der Wahl eines bestimmten Studienfaches von Absolvent/innen mit akademischem Hintergrund beeinflusst. In ähnlicher Weise können weitere Merkmale einen Einfluss auf die Übergangsquoten haben, z.B. die Note der Hochschulzugangsberechtigung oder die Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung.

Die Modelle sind schrittweise aufgebaut, so dass zunächst nur Effekte soziodemographischer Merkmale getestet werden und in weiteren Schritten zusätzlich Effekte weiterer Merkmalsgruppen eingeführt werden, zum Beispiel Merkmale der Studienstruktur (Fächergruppe, Abschlussart), der Bildungsbiographie (Art der Hochschulzugangsberechtigung, Note der Hochschulzugangsberechtigung), zeitliche und

finanzielle Ressourcen (Erwerbstätigkeit, Elternschaft) etc.

Bei der Interpretation der Ergebnisse wird folgendermaßen vorgegangen: In einem ersten Schritt werden die Effekte bestimmter Merkmalsgruppen (z.B. soziodemographischer Merkmale) über die Modelle hinweg betrachtet, um sogenannte indirekte Effekte sogenannter vermittelnder Merkmale zu überprüfen (im obigen Beispiel ist das Studienfach ein solches vermittelndes Merkmal). D.h. es werden zunächst die Effektstärken der Ausgangsmerkmale (z.B. Eltern mit Hochschulabschluss) betrachtet und anschließend überprüft, inwieweit sich diese Effektstärken durch Hinzunahme weiterer Merkmalsgruppen verändern. Die Veränderungen werden jeweils mit Blick auf ihre Stärke, Richtung und mögliche Wirkungszusammenhänge interpretiert.

Es erfolgt anschließend eine Betrachtung der jeweiligen Koeffizienten des Gesamtmodells – hier wird die Stärke der interessierenden Einflussfaktoren unter Kontrolle aller anderen potentiellen Einflussfaktoren geschätzt – um abzuschätzen, welche Merkmale bzw. Merkmalsgruppen einen hohen bzw. einen geringen Einfluss auf das zu erklärende Phänomen haben, z.B. den Masterübergang. Dies geschieht auch anhand der Veränderung der Modellgüte (gemessen anhand R^2 bzw. Pseudo- R^2): Ein starker Anstieg bedeutet, dass die neu aufgenommenen Merkmale oder Merkmalsgruppen die Modellgüte deutlich verbessert haben. Je nach Art der Regressionsanalyse werden unterschiedliche Koeffizienten berichtet: In den logistischen Regressionsanalysen (für das Einhalten der Regelstudienzeit und die Aufnahme eines weiteren Studiums) werden average marginal effects (AME) berichtet. Diese geben an, wie sich die Veränderung eines unabhängigen Merkmals auf die Wahrscheinlichkeit des abhängigen Merkmals auswirkt. Bei der Interpretation muss das Skalenniveau des unabhängigen Merkmals berücksichtigt werden:

- Für metrische Einflussfaktoren geben die Koeffizienten an, wie sich die Wahrscheinlichkeit verändert, wenn das metrische Merkmal um eine Einheit erhöht wird. Betrachtet man z.B. den Effekt der Abiturnote auf das Einhalten der Regelstudienzeit, dann bedeutet ein Koeffizient von 0,10, dass mit einem Anstieg um eine Notenstufe die Wahrscheinlichkeit eines Studiums in der Regelstudienzeit im Durchschnitt um zehn Prozentpunkte steigt.
- Für kategoriale Einflussfaktoren wird für alle Ausprägungen bis auf die Referenzkategorie jeweils ein Koeffizient geschätzt, der angibt, wie sich die Wahrscheinlichkeit gegenüber der Referenzkategorie verändert. Betrachtet man zum Beispiel den Effekt der Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung auf das Einhalten der Regelstudienzeit, dann bedeutet ein Koeffizient von -0,05, dass die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses in der Regelstudienzeit im Durchschnitt um fünf Prozentpunkte geringer ist, wenn man zur Studienfinanzierung erwerbstätig war als wenn das Studium hauptsächlich durch die Eltern finanziert wurde, was in diesem Fall die Referenzkategorie ist.

Zur Beurteilung der Modellgüte der logistischen Regressionen wird McFaddens Pseudo- R^2 berichtet, wobei höhere Werte eine höhere Erklärungskraft des Modells anzeigen. In den linearen Regressionsanalysen werden unstandardisierte Koeffizienten berichtet. Diese Koeffizienten geben an, um wie viele Einheiten sich die abhängige Variable verändert, wenn eine unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird (bei metrischen Merkmalen) bzw. eine Kategorie anstatt der Referenzkategorie zutrifft (bei kategorialen Merkmalen). Als Beispiel: Untersucht man den Einfluss des Geschlechts, bedeutet ein Wert von -300 für das Bruttoeinkommen von Frauen, dass das Bruttoeinkommen der Absolventinnen innerhalb des jeweiligen Modells um 300 Euro niedriger ist als das Bruttoeinkommen der Absolventen. Das für lineare Regressionen berichtete R^2 gibt an, welcher Anteil der Varianz des abhängigen Merkmals durch das jeweilige Modell erklärt werden kann.

3 Studienleistungen und Studienerfolg

Dieses Kapitel befasst sich mit zwei zentralen Aspekten des Studienerfolgs, dem Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit und den Examensnoten. Sowohl die Studiendauer als auch die Examensnoten werden als Leistungsindikatoren aufgefasst. Aus Sicht der Ungleichheitsforschung gilt es zu untersuchen, inwieweit sich Personen aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen auch in diesem hohen Bildungsabschnitt weiterhin im Hinblick auf Bildungsleistungen von Studierenden mit akademischem Bildungshintergrund unterscheiden. Dies ist von großer Bedeutung, weil Studienleistungen Wegbereiter für weitere Studien- und Karriereschritte im Lebensverlauf sind. An dieser Stelle sei deshalb auf zentrale Folgewirkungen der Studienleistungen verwiesen:

Übergangsentscheidungen in eine höhere Bildungsstufe (z.B. die Aufnahme eines Masterstudiums nach dem Bachelorabschluss oder die Aufnahme einer Promotion nach dem Masterabschluss) werden u.a. auch von Leistungsaspekten deutlich beeinflusst, die schichtspezifisch variieren. Personen mit niedriger Bildungsherkunft zeigen dabei über den gesamten Bildungsweg niedrigere Leistungen (Watermann und Maaz 2010). Diese Problematik verschärft sich in einem gestuften Studiensystem, denn der Bachelorabschluss bietet eine Exit-Option, die es im früheren eingliedrigem Studiensystem nicht gab (dort gab es lediglich die Exit-Option „Studienabbruch“). Es ist daher anzunehmen, dass das Verlassen des Hochschulsystems mit einem Abschluss unterhalb traditioneller Studiengänge von unterschiedlichen Studierendengruppen differenziert wahrgenommen wird bzw. es auch formalrechtliche Vorgaben bzw. Beschränkungen zum Masterstudium gibt, von denen unterschiedliche Studierendengruppen ungleich betroffen sind: Schlechtere Studienleistungen wirken daher sowohl über Selbstselektions- als auch Fremdselektionsprozesse negativ auf die Aufnahme eines Masterstudiums.

Geringere Übertrittsquoten in ein Masterstudium von Bachelorabsolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund könnten sich auch langfristig nachteilig auf diese Statusgruppe auswirken, denn Einkommen und Karrierechancen sind in dem eher berufsfachlich strukturierten deutschen Arbeitsmarkt auch von der Höhe des Bildungsabschlusses abhängig (für Unterschiede zwischen Promovierten und Personen mit mittleren Hochschulabschlüssen vergleiche beispielsweise Enders und Bornmann 2001).

Weiterhin ist anzunehmen, dass studienbezogene Leistungsunterschiede zwischen Personen mit und ohne akademischen Bildungshintergrund sich auch unabhängig vom erreichten Hochschulabschlusslevel im Bewerbungs- und Selektionsprozess bemerkbar machen, da ein Hochschulabschluss alleine immer weniger als gesicherte Eintrittskarte in attraktive berufliche Positionen und Laufbahnen angesehen werden kann. Schlechtere Examensnoten oder überlange Studienzeiten¹⁷ von Personen ohne akademischen Bildungshintergrund können die Chance auf einen attraktiven Arbeitsmarkteintritt schmälern, was langfristig wiederum mit niedrigeren Arbeitsmarkterträgen einhergeht. Auch ein verzögerter Eintritt in den Arbeitsmarkt aufgrund überlanger Studienzeiten geht langfristig mit Einkommensverlusten einher, wenn man das kumulierte Gesamtlebenseinkommen betrachtet.

Die Studiendauer ist zudem auch auf für die Organisation Hochschule von Bedeutung. Die Kosten für ein Studium schlagen über die von den Hochschulen getragenen Kosten (Infrastruktur, Personalkosten für Lehre, Verwaltung etc.) hinaus auch gesamtgesellschaftlich zu Buche. An vielen Hochschulen zeigt sich darüber hinaus ein gestiegenes Interesse an den Themenbereichen Soziale Herkunft und Diversity mit dem Ziel, Nachteilsmomente an den Hochschulen auszugleichen, die Chancengleichheit zwischen Studierenden mit hohem und niedrigem elterlichen sozioökonomischen Status oder zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund zu stärken und hier gezielt Verbesserungen zu erwirken. Die Hochschulentwicklung kann daher von empirisch gesicherten Erkenntnissen profitieren, die den Einfluss

¹⁷ Die Studiendauer stellt, formal gesehen, ein standardisiertes Datum dar, das sich relativ leicht aus Lebensläufen ablesen und damit auch über Bewerber/innen hinweg vergleichen lässt. Es liegt nahe, ein zügiges Studium eher mit Erfolg zu assoziieren. Dadurch kann die Studiendauer ein potenzielles Signal für zukünftige Arbeitgeber darstellen, die eine geringe Studiendauer als Zeichen für Leistungsfähigkeit, Zielstrebigkeit oder Arbeitstempo und somit als prognostischen Faktor für berufliche Leistung interpretieren können (vgl. Spence 1973).

soziodemographischer Merkmale auf die Studienvoraussetzungen und Bedingungen sowie die Prozesse innerhalb des Studiums darlegen.

3.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Dieses Kapitel adressiert die ersten drei Forschungsfragen. Es wird vermutet, dass sowohl individuelle als auch organisationale bzw. strukturelle Faktoren auf die Studiendauer und die Examensnoten wirken (vgl. beispielsweise Friedrich 1990, S. 57ff.; Schaeper und Minks 1997).¹⁸ Unter individuellen Faktoren können soziodemographische Merkmale, bildungsbiographische Merkmale, das Studierverhalten aufgrund von zeitlichen und finanziellen Ressourcen, die akademische Integration und motivationale Aspekte gefasst werden. Relevante organisationale und strukturelle Faktoren sind: Hochschultyp, Abschlussart, Fächergruppe und die Studienangebote und Bedingungen.

Die Beantwortung der Forschungsfragen geschieht zunächst bivariat. Es wird gezeigt, wie der Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit und die Examensnoten mit oben genannten Faktoren zusammenhängen. Die Ergebnisse werden jeweils für Universitäten und Fachhochschulen getrennt dargestellt. Für den Prüfungsjahrgang 2014 findet zudem ein Vergleich zwischen NRW-Hochschulen und Hochschulen außerhalb NRWs statt. Die NRW-Hochschulen wiederum können anhand der Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 verglichen werden.

In einem zweiten Schritt werden die Gründe für eine Verlängerung der Studiendauer untersucht, wiederum getrennt nach Hochschultyp, allerdings nur für die NRW-Hochschulen der beiden Prüfungsjahrgänge.

In einem dritten Schritt werden multivariate Modelle gerechnet, anhand derer es möglich ist, die verschiedenen Einflussfaktoren simultan zu betrachten und somit wichtige und weniger wichtige Einflussfaktoren zu benennen. Die multivariaten Modelle werden ebenfalls getrennt für Universitäten und Fachhochschulen gerechnet. Im Unterschied zu den bivariaten Modellen fließen hier jedoch nur die NRW-Hochschulen des Prüfungsjahrgang 2014 ein.

Gemäß den in der theoretischen Einleitung dargestellten bildungstheoretischen Ansätzen ist anzunehmen, dass die leistungsbezogenen Indikatoren Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit und Examensnoten auf ein Set ähnlicher Merkmale zurückzuführen sind. Es bietet sich daher an, gleichgerichtete Hypothesen für beide Aspekte zu formulieren. Die Hypothesen werden nach individuellen und organisationalen bzw. strukturellen Merkmalen unterschieden. Es wird davon ausgegangen, dass die Hypothesen für Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen Geltung haben (außer der Hochschultyp-hypothese, die ohnehin nur deskriptiv geprüft wird).

Individuelle Merkmale

Herkunftshypothesen:

- H3.1: Studierende mit akademischem Bildungshintergrund schließen ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit und mit besseren Examensnoten ab als Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund.
- H3.2: Studierende mit Migrationshintergrund schließen, auch nach Kontrolle der Bildungsherkunft, das Studium seltener in der Regelstudienzeit und mit schlechteren Examensnoten ab als Studierende ohne Migrationshintergrund.

¹⁸ Im ersten StuBNRW-Bericht haben wir ausführlich den Forschungsstand zur Studiendauer und zu den Examensnoten dargestellt und sind als Ergebnis dessen von einem multifaktoriellen Ursachenkomplex zur Erklärung der Leistungsmerkmale des Studiums ausgegangen, ein Ansatz, den wir auch im Rahmen dieses Berichts weiterhin verfolgen (siehe Alesi et al. 2014).

Leistungshypothese:

- H3.3: Je besser die Note der Hochschulzugangsberechtigung ist, desto eher schließen Studierende ihr Studium in der Regelstudienzeit ab und desto besser sind auch ihre Examensnoten. Die Note der Hochschulzugangsberechtigung gibt unter anderem die Leistungsfähigkeit innerhalb einer Bildungsinstitution wieder und sollte insofern auch die Leistungsfähigkeit in der nächsten Bildungsphase beeinflussen.

Kompetenzhypothesen:

- H3.4: Wer seine Hochschulzugangsberechtigung durch die allgemeine Hochschulreife (Abitur) erworben hat, erzielt bessere Examensnoten und schließt eher in der Regelstudienzeit ab als Absolvent/innen, die mit einer Fachhochschulreife in das Studium gestartet sind. Dies liegt daran, dass Absolvent/innen mit Abitur einen Kompetenzvorsprung haben, der sich positiv auf Studienleistungen auswirken dürfte.
- H3.5: Der Abschluss einer fachnahen Berufsausbildung vor dem Studium erhöht die Wahrscheinlichkeit, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen und eine gute Examensnote zu haben. Es wird vermutet, dass Studierende mit einer fachnahen Berufsausbildung zielstrebigere sind und bereits über bestimmte Fachkenntnisse verfügen, die ihnen das Studium erleichtern.¹⁹

Zusatztaetigkeitshypothesen:

- H3.6: Wer sein Studium hauptsächlich durch die eigene Erwerbstätigkeit finanziert, studiert tendenziell länger und schließt mit schlechteren Examensnoten ab.
- H3.7: Personen, die während ihres Studiums Kinder haben, studieren tendenziell länger und schließen mit schlechteren Examensnoten ab.
- H3.8: Wer während des Studiums ein Praktikum absolviert, studiert tendenziell länger.
- H3.9: Wer während des Studiums ein Auslandssemester absolviert, studiert tendenziell länger.

Integrationshypothese:

- H3.10: Eine hohe akademische Integration (Hilfskraftstelle, Kontakte zu Lehrenden) wirkt sich studienzeitverkürzend aus und geht mit besseren Examensnoten einher.

Motivationshypothese:

- H3.11: Je höher das Studienengagement ist, desto eher wird das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen und desto bessere Examensnoten werden erzielt.

*Organisationale Merkmale***Fachhypothese:**

- H3.12: Absolvent/innen von Studiengängen mit einem starken Arbeitsmarktbezug und einer strukturierten Organisation (z.B. ingenieurwissenschaftliche Fächer) schließen ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit ab als Absolvent/innen von Studiengängen mit keinem starken Arbeitsmarktbezug und einer offenen Studiengestaltung (z.B. Geistes- und Kunstwissenschaften).²⁰

¹⁹ Diese Hypothese wurde in früheren Studien bestätigt (Schaeper und Minks 1997, S. 15).

²⁰ Hinsichtlich der Studienfächer gibt es verschiedene Systematisierungsversuche, die in der Regel daran anknüpfen, wie eng oder wie lose Bildungs- und Beschäftigungssystem miteinander verkoppelt sind. Der Wissenschaftsrat (1999, S. 19 ff.) beispielsweise trifft folgende Unterscheidung:

- Studienfächer mit klarem Bezug zu stark regulierten Berufen für die in der Regel ausschließlich an Universitäten ausgebildet wird, und mit traditionell hoher Bedeutung des öffentlichen Dienstes als Arbeitgeber (darunter befinden sich die Staatsexamensfächer Medizin, Pharmazie, Rechtswissenschaften und die Lehramtsstudiengänge);
- Studienfächer mit klaren beruflichen Tätigkeitsfeldern und feingliederter aber durchlässiger beruflicher Struktur, die in der Regel sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen vertreten sind (darunter fallen die Wirtschaftswissenschaften, die Ingenieur-, Agrarwissenschaften, Informatik und ein Teil der Naturwissenschaften);

Vorselektionshypothese:

- H3.13: Absolvent/innen von Masterstudiengängen schließen ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit ab und erzielen auch bessere Examensnoten als Bachelorabsolvent/innen, da Masterabsolvent/innen in höherem Maße vorselektiert sind (tendenziell studieren eher die erfolgreichen Bachelorabsolvent/innen weiter).

Hochschultyphypothese:

- H3.14: Absolvent/innen von Studiengängen an einer Fachhochschule schließen ihr Studium häufiger in der Regelstudienzeit ab als Absolvent/innen von universitären Studiengängen, da Fachhochschulstudiengänge einen höheren Strukturierungsgrad aufweisen.²¹

Im Folgenden geht es um methodische Aspekte bei der Bearbeitung dieses Kapitels, anschließend folgen die Auswertungen, und zwar getrennt nach den beiden Leistungsindikatoren: Abschluss des Studiums in der Regelstudienzeit und Examensnote. In einem letzten Schritt soll untersucht werden, inwieweit die Vermutung zutrifft, dass die beiden Indikatoren miteinander korrelieren. Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Darstellung der wichtigsten Ergebnisse, auch unter Berücksichtigung der genannten Hypothesen.

3.2 Untersuchungsanlage

Wir betrachten die Regelstudienzeit als den Zeitraum, in dem das Studium eines Studiengangs erfolgreich abgeschlossen werden soll. Die Regelstudienzeit ist ein normativ gesetzter Wert, der nicht per se empirisch fundiert ist, es aber sein kann, wenn er zum Beispiel an Erfahrungswerten vergleichbarer Studiengänge mit vergleichbarer Studierendenpopulation ausgerichtet ist.

Da wir im Rahmen dieses Berichts zwei Abschlussjahrgänge (2011 und 2014) vergleichend untersuchen, muss zunächst einleitend auf folgendes methodisches Problem hingewiesen werden: Es handelt sich hierbei um zwei Abschlussjahrgänge, die im Hinblick auf die Verteilung der Studierendenpopulation auf verschiedene Typen von Studiengängen (Bachelor, Master, Examen, Diplom, Magister) differieren. Dies ist eine Konsequenz des noch andauernden Umstellungsprozesses im Rahmen der Bologna-Reformen, was zur Folge hat, dass der Etablierungsgrad von neuen Studiengängen Bachelor und Master zwischen den beiden Prüfungsjahrgängen 2011 und 2014 variiert.

Daraus ergibt sich folgende Konsequenz: Beim Vergleich zwischen Absolvent/innen der Kohorten 2011 und 2014 muss bedacht werden, dass aufgrund der längeren Existenz der neuen Studiengängen im Prüfungsjahrgang 2014 diese Kohorte tendenziell eine stärkere Durchmischung von Schnellstudierenden und Durchschnittsstudierenden aufweist, wohingegen beim Prüfungsjahrgang 2011 durch die KOAB-Befragung ein höherer Anteil an Schnellstudierenden erfasst worden ist.

Im Hinblick auf die aufgeladene Diskussion um Studienzeitverkürzung im Rahmen des Bologna-Prozesses, bei dem es u.a. auch darum ging, durch eine stärkere Strukturierung der Studiengänge die im internationalen Vergleich überlangen Studienzeiten zu reduzieren, muss daher bedacht werden, dass aufgrund der oben genannten Problematik empirische Belege (durch Absolventenbefragungen) für einen „Erfolg“ oder „Misserfolg“ des Bologna-Prozesses im Hinblick auf Studienzeitverkürzung zum aktuellen Zeitpunkt vielfach noch gar nicht erbracht werden können. Die anfänglich hohen Quoten der Einhaltung der Regelstudienzeit werden sich im Laufe der Zeit auf ein Normalmaß einpendeln, und erst

– Fächer ohne klare Berufsfelder und mit offener Beziehung zwischen Studium und Beruf, die hauptsächlich an Universitäten angeboten werden (darunter fallen klassischerweise die Geistes- und Sozialwissenschaften mit Ausnahme der Lehramtsstudiengänge).

²¹ Damit ist unter anderem die „Taktung“ des Studiums gemeint. An Fachhochschulen ist diese stärker von außen vorgeben und schränkt den Entscheidungsspielraum der Studierenden stärker ein als an Universitäten (z.B. welche Lehrveranstaltungen in welcher Reihenfolge zu besuchen sind, welche Scheine in welcher Zeit und in welcher Reihenfolge zu erwerben sind).

nach vollständiger Etablierung der neuen Studiengänge kann untersucht werden, ob diese nun schneller abgeschlossen werden als die traditionellen Studiengänge Diplom und Magister.

Dies hat auch Implikationen für die Examensnote: Auch diesbezüglich kann argumentiert werden, dass die schnellstudierenden Bachelorabsolvent/innen, die im Rahmen der 2011er Befragung stärker als im Rahmen der 2014er Befragung erfasst wurden, sich tendenziell durch bessere Bachelor-Noten auszeichnen, da ein positiver Zusammenhang zwischen der Einhaltung der Regelstudienzeit und guten Examensnoten postuliert werden kann.

Beim Vergleich zwischen Bachelor- und Master-Examensnoten und eventuell Examensnoten traditioneller Studiengänge (hier nicht vorgesehen) gilt es außerdem zu bedenken, dass infolge der neu geschaffenen Selektionsstufe tendenziell die besseren Bachelorabsolvent/innen weiterstudieren werden, sodass man von einem höheren Notenniveau in den Masterstudiengängen ausgehen darf. Auch der Wissenschaftsrat vermutet, dass die Unterschiede zwischen den Noten von Master- und Bachelorabsolvent/innen durch derartige „Selektionsmechanismen am Ende des Bachelorstudiums“ zustande kommen könnten (Wissenschaftsrat 2012, S. 62).

Im Hinblick auf die Examensnoten muss weiterhin die stark variierende Benotungspraxis in Abhängigkeit von Fachkulturen bedacht werden.²² Eine Zwei im ersten Staatsexamen der Rechtswissenschaften kann eine herausragende Leistung, in einem Master Sozialwissenschaften hingegen nur unterer Durchschnitt sein. Insofern ist der Studienerfolg nicht an der absoluten Examensnote zu messen, sondern muss in Relation zu einer relevanten Vergleichsgruppe gesehen werden. Aus welchen sogenannten „Achsen“ sich diese relevante Vergleichsgruppe zusammensetzt, ergibt sich u.a. daraus, was mit den Noten im weiteren Lebensverlauf bezweckt wird bzw. worauf sie ihrerseits einen Einfluss ausüben werden. Noten sind Merkmale oder auch Signale der Absolvent/innen im Bewerbungsprozess um einen Arbeitsplatz oder einen weiterführenden Studienplatz, so dass sie in Relation zu Bewerber/innen mit ähnlichen Hintergrundmerkmalen (Fächergruppe, Hochschultyp, Abschlusshöhe, Hochschule, Prüfungsjahrgang) gesetzt werden. Ähnlich wie im ersten StuBNRW-Projekt werden die Abschlussnoten entlang der Studienbereiche, Abschlussarten und Prüfungsjahrgänge standardisiert. Der Studienerfolg wird also relativ zum Durchschnitt der jeweiligen Kombination aus Studienbereich, Abschlussart und Prüfungsjahrgang gemessen. Der Mittelwert wird dabei auf den Wert Null gesetzt und die Skala umgepolt, so dass höhere Werte bedeuten, dass bessere Noten im Vergleich zu allen Absolvent/innen derselben Kombination aus Studienbereich, Abschlussart und Prüfungsjahrgang erzielt wurden. Um der unterschiedlichen Streuung der Examensnoten in den einzelnen Kombinationen der Merkmale der Studienstruktur Rechnung zu tragen, wird die Verteilung jeweils so transformiert, dass sie innerhalb jeder Gruppe eine Standardabweichung von eins aufweist. Dies entspricht im Mittel 0,53 Stufen der absoluten Examensnote. Eine Stufe auf der Skala der so gebildeten relativierten und standardisierten Examensnoten entspricht also im Durchschnitt einer Veränderung um etwa einer halbe Stufe der absoluten Examensnoten.²³ Für sehr gering besetzte Kombinationen (mit weniger als fünf Absolvent/innen in den KOAB-Daten) wurden keine Werte berechnet.

²² Im ersten StuBNRW-Bericht kann eine ausführlichere Darstellung der Gründe nachgelesen werden (siehe Alesi et al. 2014, S. 57f).

²³ Berechnungsbeispiel: Ein Bachelorabsolvent im Fach Geistes- und Kulturwissenschaften an einer Universität hat die Abschlussnote 1,3. Innerhalb dieser Kombination aus Studienbereich, Prüfungsjahrgang und Abschlussart haben alle untersuchten Absolvent/innen eine mittlere Abschlussnote von 1,89 mit einer Standardabweichung von 0,44. Das ergibt eine 0,59 Notenstufen bessere Abschlussnote dieses Absolventen als der Durchschnitt der vergleichbaren Absolventen ($1,89 - 1,3 = 0,59$). Wenn man nun die Standardabweichung innerhalb dieser Gruppe berücksichtigt, ergibt es eine standardisierte Note von 1,34 Standardabweichungen über dem Mittelwert der vergleichbaren Absolvent/innen ($0,59/0,44 = 1,34$).

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Studium in der Regelstudienzeit

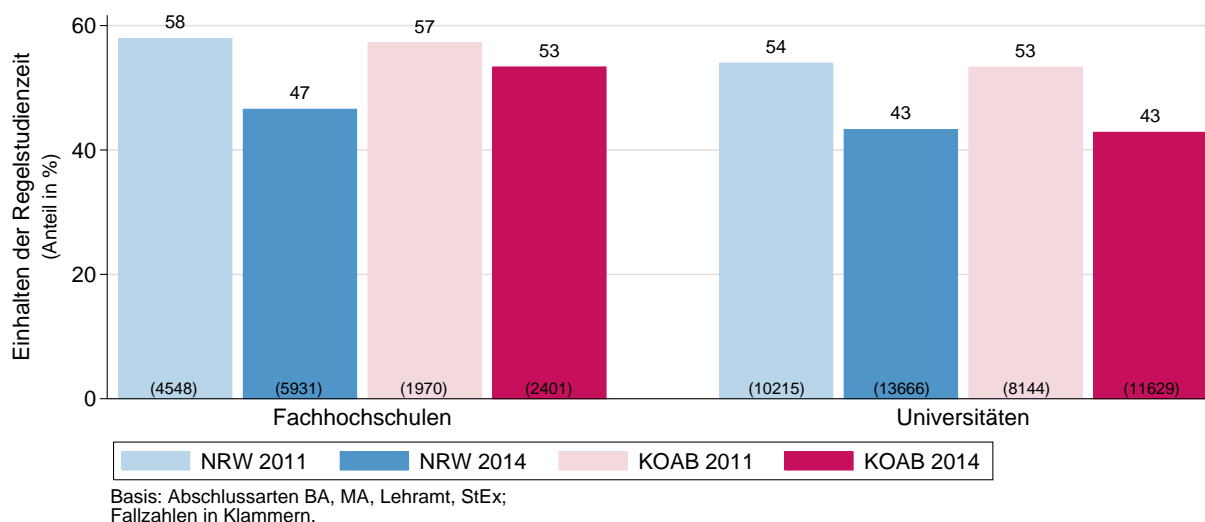
Bei der Ergebnisdarstellung ist zunächst von Interesse, wie viele Absolvent/innen, getrennt nach Hochschultyp, Abschlussjahrgang und Region ihr Studium in der Regelstudienzeit beenden. Danach werden bivariate Analysen durchgeführt, um zu untersuchen, ob sich die Absolvent/innen abhängig von ihren studienstrukturellen Merkmalen, den soziodemographischen Merkmalen, den bildungsbiographischen Merkmalen, den finanziellen und zeitlichen Ressourcen, dem Studienengagement und den Studienbedingungen unterscheiden. Auch hier erfolgt die Darstellung jeweils anhand der beiden Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 sowie vergleichend mit den KOAB-Hochschulen des Prüfungsjahrgangs 2014. Anschließend werden die Gründe, die Absolvent/innen für das Überschreiten der Regelstudienzeit angeben, dokumentiert. Die gefundenen Gruppenunterschiede werden in einem letzten Schritt multivariat untersucht, und zwar mit logistischen Regressionsmodellen. Die Regressionsmodelle werden getrennt nach Hochschultyp durchgeführt, um mögliche Unterschiede in den Einflussfaktoren zwischen diesen Absolventengruppen zu untersuchen.

Häufigkeit des Einhaltens und Ausmaß des Überschreitens der Regelstudienzeit

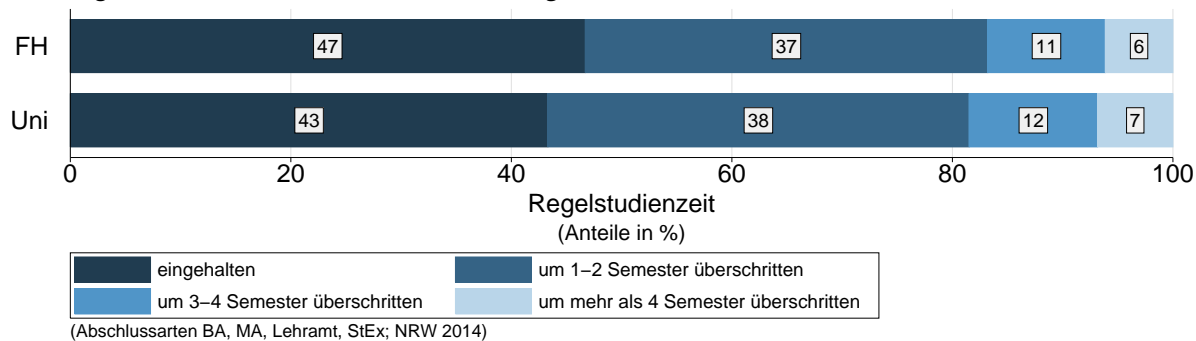
Insgesamt zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Regelstudienzeiten und realisierten Studiendauern: Nur etwa die Hälfte der Absolvent/innen hält die jeweilige Regelstudienzeit ein.

Ein Fachhochschulstudium wird im Durchschnitt häufiger in Regelstudienzeit beendet als ein Universitätsstudium. Der Unterschied beträgt in NRW in beiden Jahrgängen jeweils vier Prozentpunkte. Bei den übrigen Hochschulen des KOAB sind die Unterschiede 2014 deutlicher (knapp 11 Prozentpunkte).

Abbildung 3: Einhalten der Regelstudienzeit im Zeitvergleich



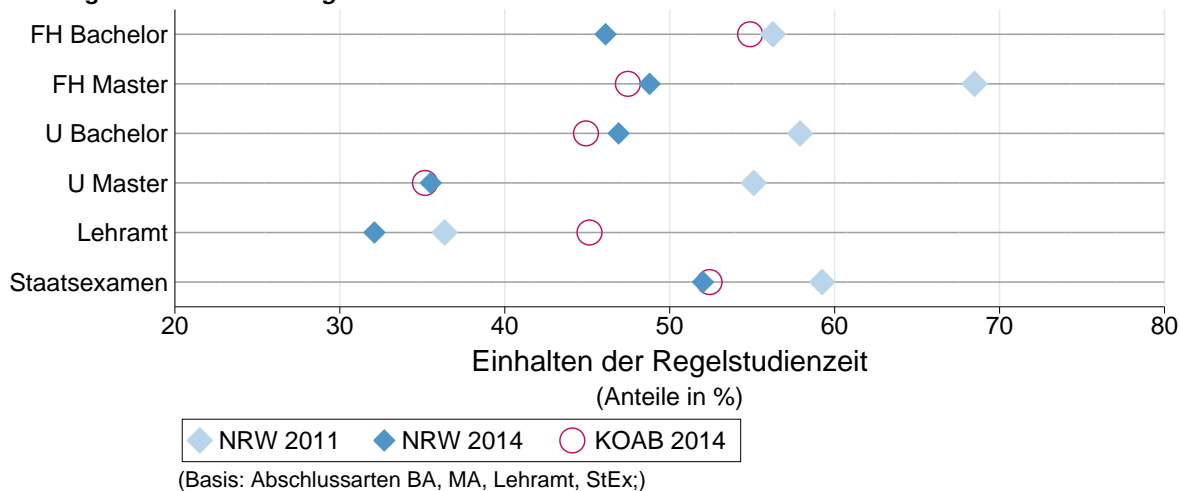
Der Anteil der Absolvent/innen, die die Regelstudienzeit eingehalten haben, ist zwischen 2011 und 2014 sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten in NRW gesunken (der Unterschied beträgt jeweils etwa 11 Prozentpunkte). Es zeigen sich bei FH-Absolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2014 regionale Unterschiede in der Studiendauer: Absolvent/innen der Fachhochschulen außerhalb NRWs halten die Regelstudienzeit etwas häufiger ein als die Fachhochschulabsolvent/innen in NRW (53 % vs. 47 %).

Abbildung 4: Ausmaß des Überschreitens der Regelstudienzeit

Die oben berichtete deutliche Überschreitung der Regelstudienzeiten kann zum Teil relativiert werden, wenn man sie nach ihrem Umfang differenziert: Der Großteil der Absolvent/innen der Hochschulen in NRW, die die Regelstudienzeit nicht einhalten, überschreitet diese um höchstens zwei Semester. Im Umkehrschluss überschreitet jedoch jede/r fünfte (Universitäten) bzw. jede/r sechste Absolvent/in (Fachhochschulen) die Regelstudienzeit um mehr als ein Jahr.

Unterschiede nach studienstrukturellen Merkmalen

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit Absolvent/innen unterschiedlicher Abschlussarten und Studienfächer die Regelstudienzeit einhalten. Die Markierungen in den folgenden Punktdiagrammen geben den Anteil der Absolvent/innen wieder, die ihr Studium in Regelstudienzeit absolviert haben. Es werden verschiedene Markierungen für NRW (Raute) und übrige KOAB-Hochschulen (Kreis) verwendet. Die helleren Raute stehen für den Prüfungsjahrgang 2011, die dunkleren für den Prüfungsjahrgang 2014. Je weiter rechts ein Punkt ist, desto höher ist der Anteil in der jeweiligen Gruppe, die jeweils links von der Diagrammfläche benannt wird. Es ist zu beachten, dass die x-Achse nicht den vollständigen Wertebereich von 0 bis 100 Prozent abdeckt.

Abbildung 5: Einhalten der Regelstudienzeit nach Abschlussarten

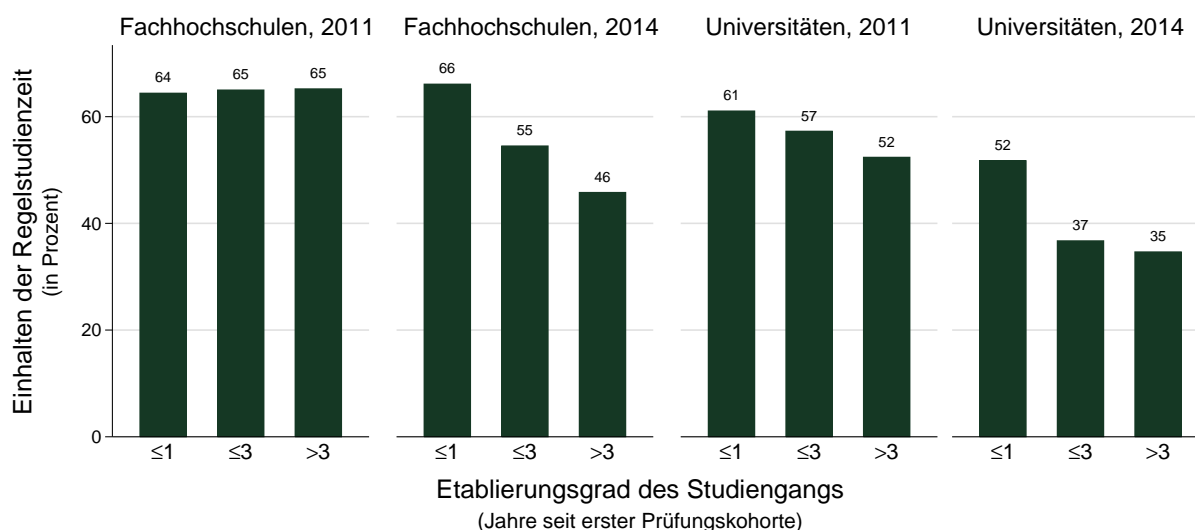
An den Fachhochschulen nähern sich Bachelor- und Masterabsolvent/innen an: Während 2011 noch 69 Prozent der Masterabsolvent/innen in Regelstudienzeit studiert hatten, sind es 2014 nur noch knapp die Hälfte (49 %). Unter den Bachelorabsolvent/innen sinkt der Anteil in geringerem Maße (von 56 % auf 46 %). Die Veränderungen unter Masterabsolvent/innen sind sehr deutlich (Verringerung um jeweils etwa 20 Prozentpunkte). Dies ist jedoch nicht verwunderlich, da ein bedeutsamer Teil der Masterstudiengänge im Prüfungsjahrgang 2011 eine der ersten Absolventenkohorten hervorgebracht hat. Diese konnten aufgrund des geringen „Alters“ des Studiengangs die Regelstudienzeit noch nicht überschritten haben (vgl.

Alesi et al. 2014, S. 21).

Unter den Universitätsabsolvent/innen NRW zeigt sich ein ähnliches Gesamtbild. Der Anteil in Regelstudienzeit ist bei Masterabsolvent/innen am stärksten zurückgegangen (von 55 % in 2011 auf 36 % in 2014). Bei Lehramtsstudiengängen sowie (anderen) Staatsexamina ist der Rückgang geringer. Vergleicht man NRW 2014 und KOAB 2014, zeigt sich, dass in NRW die FH-Bachelorabsolvent/innen die Regelstudienzeit seltener einhalten als im übrigen Bundesgebiet (46 % gegenüber 55 %). Deutliche regionale Unterschiede finden sich außerdem bei Lehramtsabsolvent/innen. In NRW hielten nur 32 Prozent dieser Gruppe die Regelstudienzeit ein, in den übrigen Bundesländern waren es 45 Prozent.

Die sehr deutlichen Veränderungen bei den Masterabsolvent/innen sind zum Teil auf das gestiegene Alter der Studiengänge zurückzuführen. Dies wird ersichtlich, wenn man die Studiengänge nach ihrem Etablierungsgrad ausdifferenziert.²⁴ Innerhalb der Prüfungsjahrgänge wird die Regelstudienzeit in den Studiengängen zumeist umso seltener eingehalten, je älter ein Studiengang ist. Für die Fachhochschulabsolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2011 trifft dies nicht zu. Denkbar ist, dass gleichzeitige strukturelle Verbesserungen den negativen Effekt des Etablierungsgrades überlappten. Der Etablierungsgrad in der hier gemessenen Form erklärt die Unterschiede zwischen den Prüfungsjahrgängen jedoch nur zu einem Teil.

Abbildung 6: Einhalten der Regelstudienzeit in Masterstudiengängen

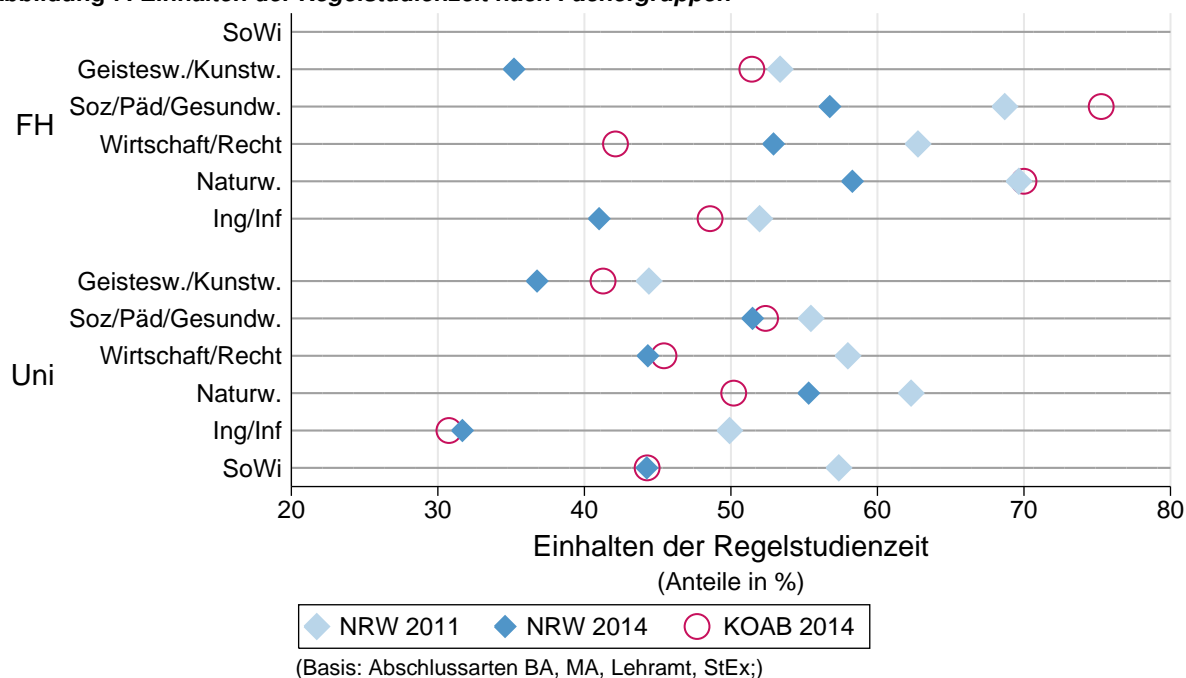


Angegeben sind die Anteile von Absolvent/innen in Regelstudienzeit innerhalb von Masterstudiengängen. Studiengänge sind definiert als Kombinationen von Studienfächern und Hochschulen. Nur Studiengänge mit mind. 5 Absolvent/innen. NRW und KOAB 2011 und 2014 ($N_{\text{Studiengänge}}=791$; $N_{\text{Absolvent/innen}}=9457$).

²⁴ Der Etablierungsgrad gibt an, wie lange ein Studiengang schon existiert und wird anhand der Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes geschätzt, indem die Differenz zwischen aktuellem Prüfungsjahrgang (2011 und 2014) und erstem Prüfungsjahrgang (Prüfungsjahrgang der ersten abgelegten Abschlussprüfung je nach Hochschule und Studiengang) in Jahren berechnet wird. Studiengänge werden somit nicht exakt erfasst, sondern potenziell mit anderen Studiengängen ähnlicher Studienfächer oder Studienbereiche zusammengefasst. Der Etablierungsgrad wird zu drei Kategorien zusammengefasst. Die Kategorie „≤ 1“ enthält demnach nur Absolvent/innen von Studiengängen der ersten beiden Kohorten mit Prüfungen in diesem Studiengang.

Das Muster der Fächerunterschiede ist in NRW weitgehend gleich geblieben: FH-Absolvent/innen geistes- und kunstwissenschaftlicher Fächer (am häufigsten wurden in dieser Gruppe Fächer des Studienbereichs Gestaltung studiert) sowie ingenieurwissenschaftlicher Fächer halten die Regelstudienzeit überwiegend nicht ein. FH-Absolvent/innen aus NRW halten in fast allen Fächergruppen seltener die Regelstudienzeit ein als FH-Absolvent/innen anderer Bundesländer. Unter Universitätsabsolvent/innen finden sich diese regionalen Unterschiede nur in den Geistes- und Kunstwissenschaften. In den Naturwissenschaften hielten Absolvent/innen der NRW-Universitäten sogar etwas häufiger die Regelstudienzeit ein (NRW: 55 % gegenüber KOAB: 50 %).

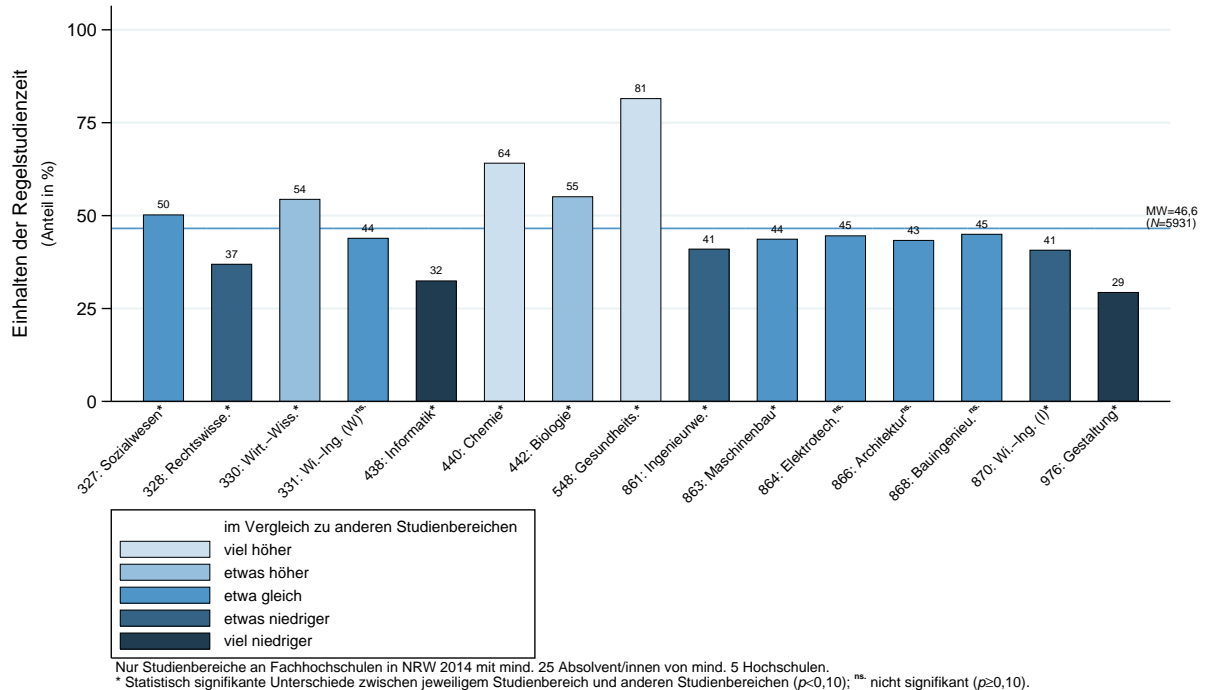
Abbildung 7: Einhalten der Regelstudienzeit nach Fächergruppen



Eine detaillierte Betrachtung der Studienfächer zeigt weitere Unterschiede auch innerhalb der oben gewählten sechs Fächergruppen. Als Differenzierung wird die Studienbereichsgliederung des Statistischen Bundesamtes verwendet.²⁵

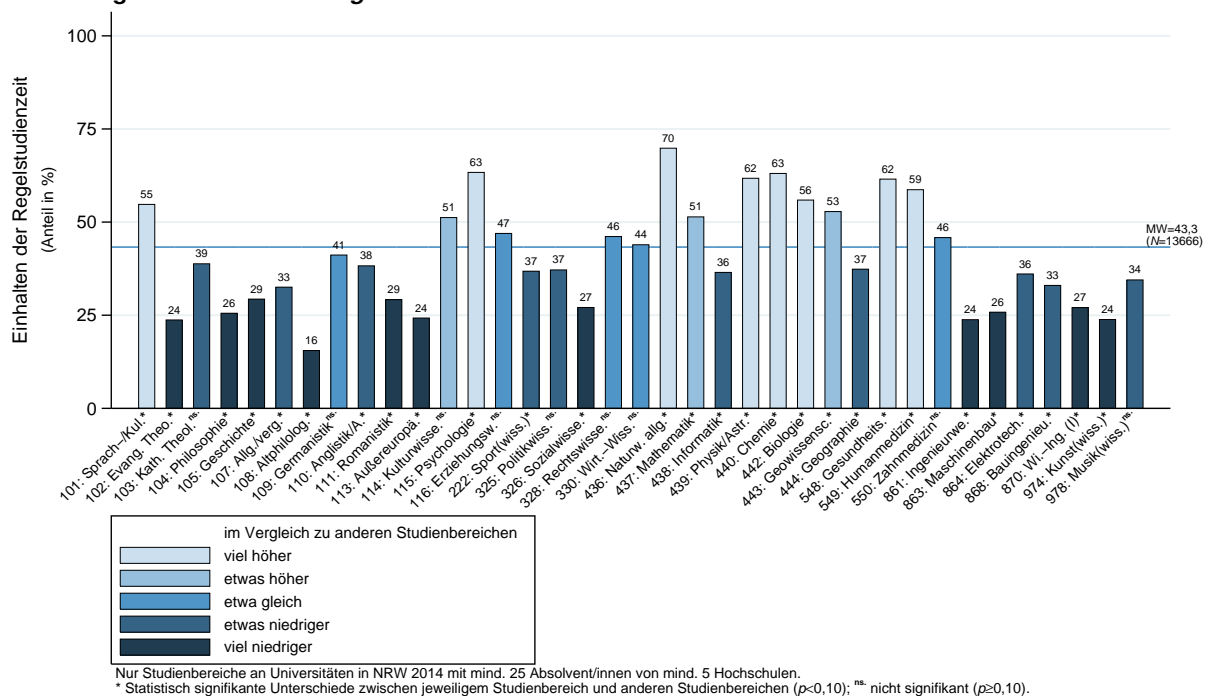
Studienbereiche, die an weniger als fünf Hochschulen angeboten werden (z. B. Bibliothekswissenschaften und Landespflege), werden, um die Anonymität der Hochschulen zu gewährleisten, nicht berichtet. Die Balkenhöhe in Abb. 8 gibt den Anteil der Studierenden an, die die Regelstudienzeit eingehalten haben. 47 Prozent der FH-Absolvent/innen halten die Regelstudienzeit ein (MW). In Abhängigkeit davon, ob ein Studienbereich hinsichtlich des Anteils der Absolvent/innen in Regelstudienzeit im Vergleich zu allen anderen Studienbereichen des jeweiligen Hochschultyps höher oder niedriger liegt, erhalten die Balken eine unterschiedliche farbliche Markierung. Ein Studienbereich wird als viel höher markiert, wenn der Anteil in Regelstudienzeit mindestens 25 Prozent (nicht: Prozentpunkte) höher liegt als in den übrigen Studienbereichen, und als etwas höher, wenn der Anteil mindestens zehn Prozent höher und weniger als 25 Prozent höher ist.

²⁵ Die in den Abbildungen verwendete Nummerierung der Studienbereiche setzt sich aus den übergeordneten Fächergruppen (erste Stelle) sowie dem eigentlichen Studienbereich (zweite und dritte Stelle) zusammen. Eine detaillierte Auflistung der Studienbereiche findet sich beim Statistischen Bundesamt (Statistisches Bundesamt 2014, S. 234ff). Vergleiche mit den Studienbereichen des Prüfungsjahrgangs 2011 sowie mit den Hochschulen außerhalb NRWs sind ebenfalls angehängt (ab Abb. 123).

Abbildung 8: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Fachhochschulen

Nur wenige der untersuchten Studienbereiche an Fachhochschulen zeichnen sich durch einen besonders niedrigen oder hohen Anteil der Absolvent/innen in Regelstudienzeit aus. In Chemie und Gesundheitswissenschaften wird die Regelstudienzeit überwiegend eingehalten. In Informatik sowie in Gestaltung hielt weniger als ein Drittel der Absolvent/innen die Regelstudienzeit ein.

Auch an Universitäten dauert das Studium in technischen (Ingenieurwesen bis Wirtschaftsingenieurwesen) sowie in künstlerischen Studienbereichen tendenziell eher länger, während in den meisten naturwissenschaftlichen Studiengängen mindestens die Hälfte die Regelstudienzeit einhält (Ausnahmen sind Informatik und Geographie).

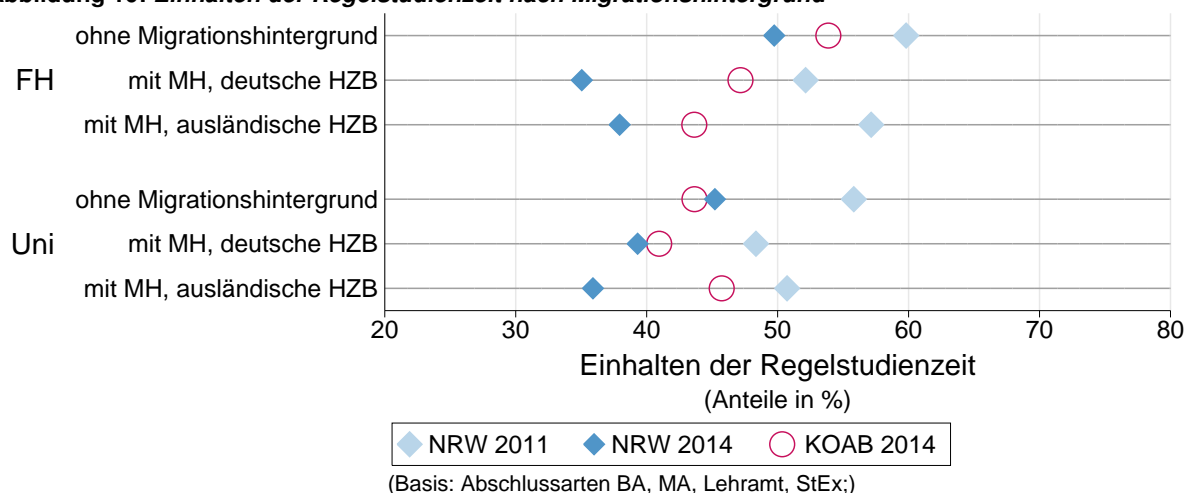
Abbildung 9: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Universitäten

Bei den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienbereichen finden sich nur wenige mit mittlerem oder hohem Anteil in Regelstudienzeit: Nur in Sprach- und Kulturwissenschaften (allgemein), Kulturwissenschaften sowie Psychologie hält mindestens die Hälfte der Absolvent/innen die Regelstudienzeit ein.

Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen

Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungsherkunft sind gesamtgesellschaftlich sowie im Bildungssystem zentrale Determinanten sozialer Ungleichheit. Im Folgenden wird untersucht, ob sich das Einhalten der Regelstudienzeit in Abhängigkeit von diesen Merkmalen unterscheidet.

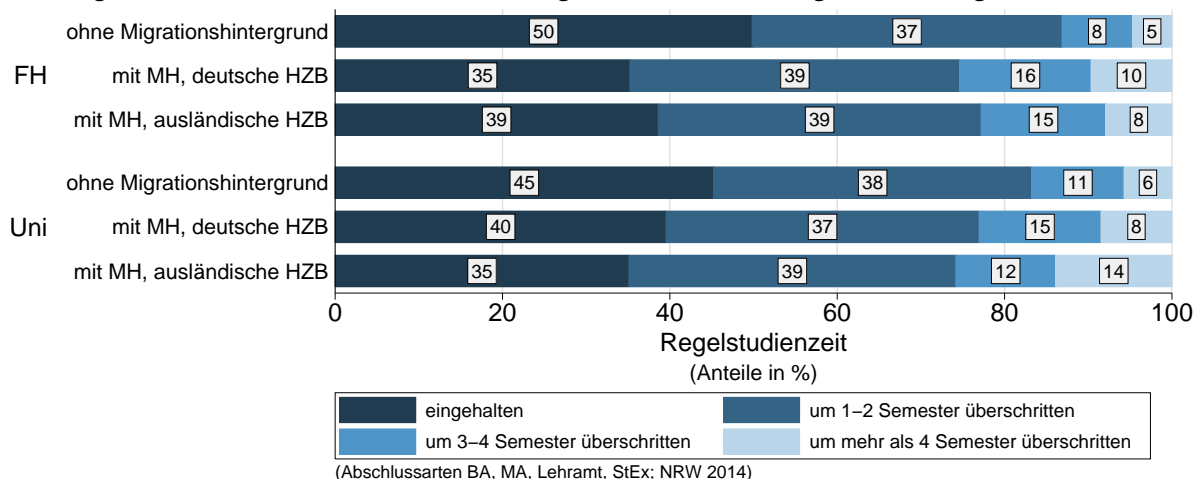
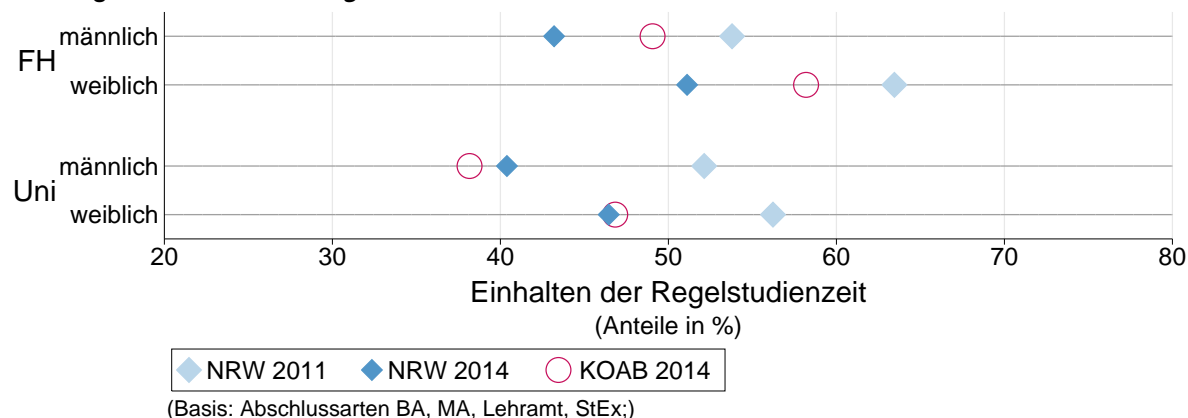
Abbildung 10: Einhalten der Regelstudienzeit nach Migrationshintergrund



Das Muster der Ungleichheiten ist im Großen und Ganzen konstant geblieben. Der Migrationshintergrund²⁶ hängt am stärksten von allen drei Ungleichheitsdeterminanten mit der Studiendauer zusammen: Nur ein Drittel der FH-Absolvent/innen in NRW mit Migrationshintergrund hielt die Regelstudienzeit in 2014 ein. Unter den Universitätsabsolvent/innen in NRW sowie den FH-Absolvent/innen der übrigen KOAB-Hochschulen ist dieser Unterschied weniger stark ausgeprägt.

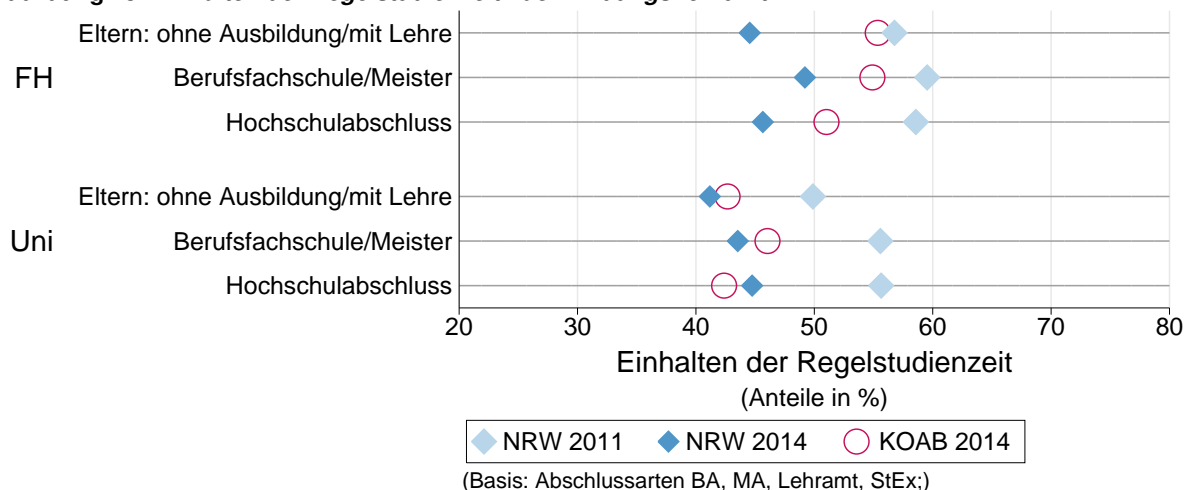
Wenn man differenziert, wie stark die Regelstudienzeit überschritten wurde, zeigt sich bei den sehr hohen Überschreitungen der Regelstudienzeit ebenfalls ein Unterschied in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund: Absolvent/innen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (und deutscher Hochschulzugangsberechtigung) überschreiten die Regelstudienzeit zu 23 Prozent (an Universitäten) bzw. 26 Prozent (an Fachhochschulen) um mehr als ein Jahr.

²⁶ Der Migrationshintergrund wurde anhand der Fragen Z104 („In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren?“) und Z1 („Wo haben Sie Ihre Studienberechtigung vor der Einschreibung erworben?“) bestimmt. Wer angab, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, weist einen Migrationshintergrund auf. Diese Gruppe wurde in einem zweiten Schritt nach dem Land der Hochschulzugangsberechtigung differenziert (Deutschland vs. Ausland).

Abbildung 11: Ausmaß des Überschreitens der Regelstudienzeit nach Migrationshintergrund**Abbildung 12: Einhalten der Regelstudienzeit nach Geschlecht**

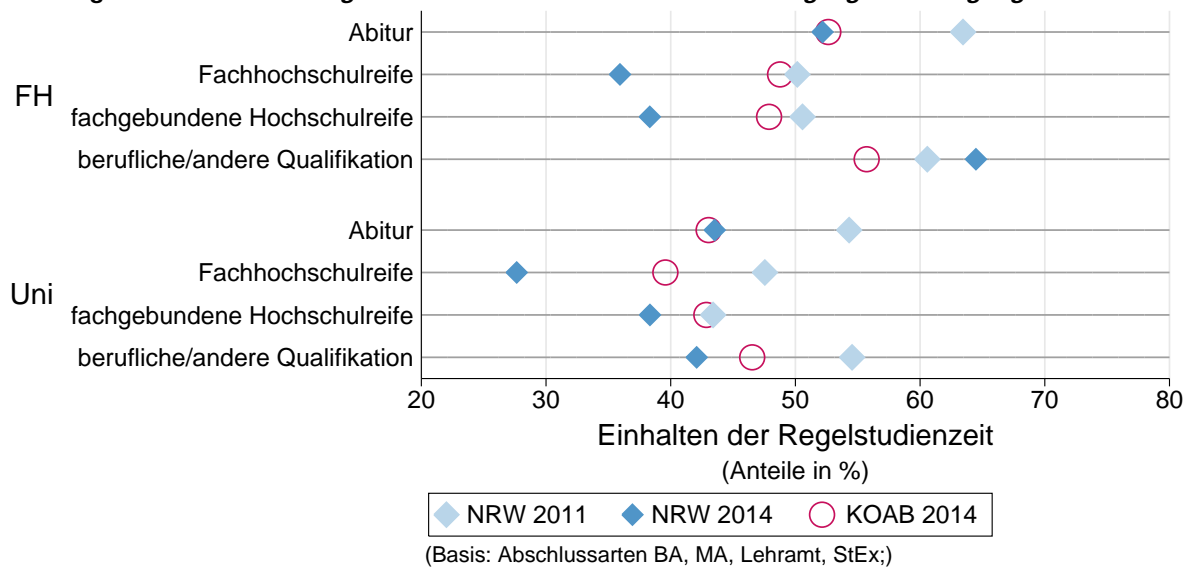
Männer überschreiten die Regelstudienzeit etwas häufiger als Frauen. Hierbei sind keine zeitlichen bzw. regionalen Unterschiede beobachtbar. Die Bildungsherkunft spielt für die Studiendauer keine bedeutende Rolle.²⁷

²⁷ Die Bildungsherkunft wurde anhand der Frage Z108 erhoben: „Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern?“. Zusammengefasst wurden „nicht bekannt“, „kein beruflicher Abschluss“ und „Lehre oder Facharbeiterabschluss“ (ohne Ausbildung/mit Lehre), „Berufsfach- oder Handelsschulabschluss“ und „Meisterprüfung oder staatlich geprüfte/r Techniker/in“ (Berufsfachschule/Meister) sowie „Fachschule (DDR)“, „Fachhoch-/Ingenieurschule, Handelsakademie“, „Kunst- oder Musikhochschule“, „Universität“, „Promotion“ und „Habilitation“ (Hochschulabschluss). Es wurde jeweils der höchste Abschluss beider Elternteile gebildet.

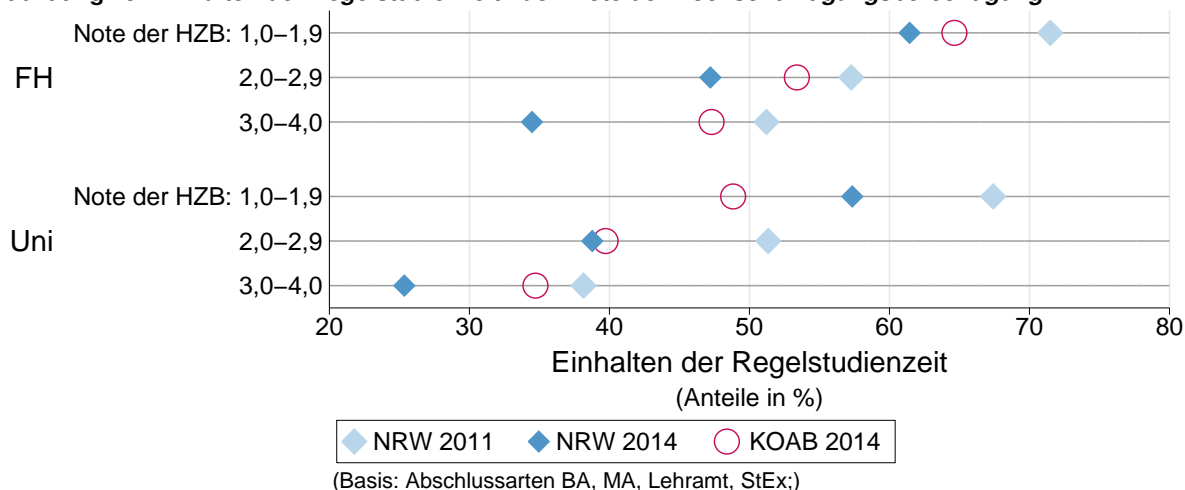
Abbildung 13: Einhalten der Regelstudienzeit nach Bildungsherkunft

Unterschiede nach bildungsbiographischen Merkmalen

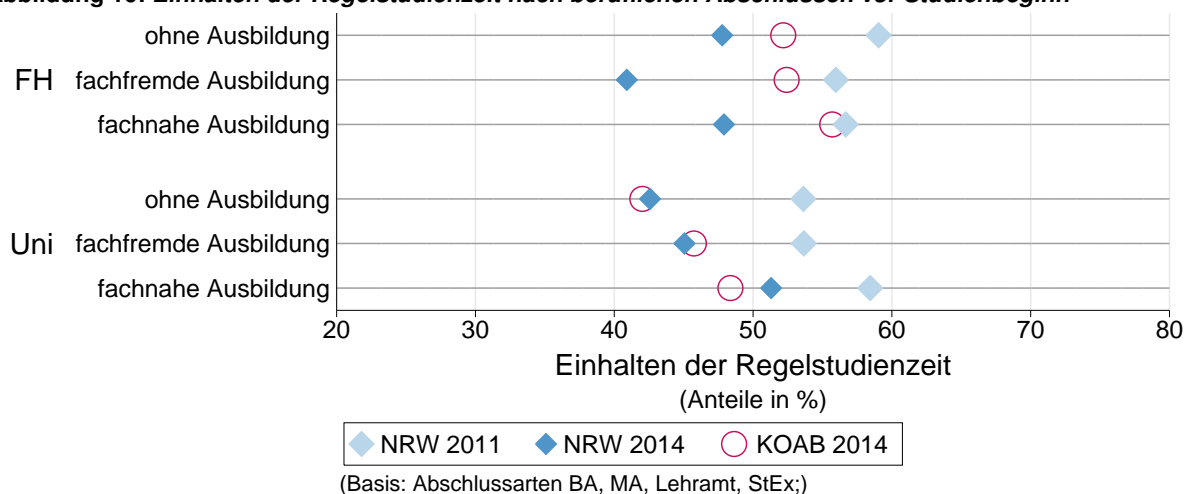
FH-Absolvent/innen mit allgemeiner Hochschulreife (Abitur) sowie mit beruflichen oder anderen Qualifikationen hielten die Regelstudienzeit deutlich häufiger ein als Absolvent/innen mit anderen Zugangsberechtigungen. Universitätsabsolvent/innen sind überwiegend mit der allgemeinen Hochschulreife in ihr Studium gestartet (siehe Tab. 19). Diese Gruppe hält die Regelstudienzeit wesentlich häufiger ein als Absolvent/innen mit Fachhochschulreife und geringfügig häufiger ein als Absolvent/innen mit fachgebundener Hochschulreife dies tun.

Abbildung 14: Einhalten der Regelstudienzeit nach Art der Hochschulzugangsberechtigung

Die Schulabschlussnote spiegelt Kompetenzen wider, die auch für die Studienleistungen hilfreich sind, und korreliert dementsprechend deutlich mit dem Einhalten der Regelstudienzeit. Der Zusammenhang ist in NRW etwas stärker ausgeprägt als an den übrigen KOAB-Hochschulen.

Abbildung 15: Einhalten der Regelstudienzeit nach Note der Hochschulzugangsberechtigung

Auch die Differenzen in Abhängigkeit von vorherigen beruflichen Abschlüssen²⁸ weisen auf die Bedeutung vor dem Studium erworbener Kompetenzen hin: FH-Absolvent/innen mit (in Relation zum absolvierten Studium) fachfremder Berufsausbildung halten deutlich seltener die Regelstudienzeit ein. Bei fachnaher Berufsausbildung wird die Regelstudienzeit ähnlich häufig eingehalten wie bei Absolvent/innen ohne berufliche Vorbildung.

Abbildung 16: Einhalten der Regelstudienzeit nach beruflichen Abschlüssen vor Studienbeginn

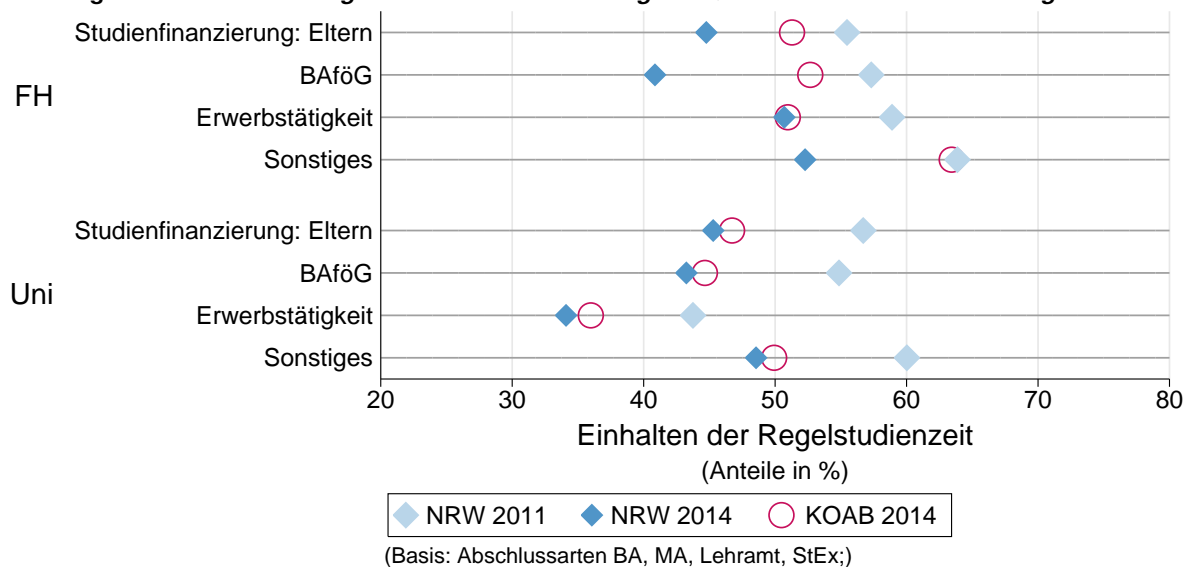
Absolvent/innen mit fachnahem beruflichem Abschluss studieren an Universitäten hingegen etwas schneller. Im Vergleich zu den Fachhochschulen ist dies bemerkenswert, da das Fachhochschulstudium insgesamt eher auf berufliche Qualifikationen abzielt und dementsprechend berufliche Vorqualifikationen das FH-Studium erleichtern sollten. Selektionseffekte bei der Studienwahl, infolge derer vor allem die besonders leistungsstarken Personen mit beruflichen Abschlüssen ihr Studium an Universitäten aufnehmen, könnten hierbei von Bedeutung sein.

²⁸ Berufliche Abschlüsse wurden anhand der Frage Z4 („Haben Sie vor der ersten Einschreibung einen beruflichen Abschluss erworben?“) erhoben und mit der Frage Z5 („Inwieweit stand dieser berufliche Abschluss in einem fachlichen Zusammenhang mit Ihrem Studium?“ Antwortmöglichkeiten von 1 „in sehr hohem Maße“ bis 5 „gar nicht“) ausdifferenziert. Wer angab, dass der berufliche Abschluss in eher hohem Maße in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium stand (Ausprägung 1 und 2), hat eine fachnahe Ausbildung absolviert. Wer angab, dass der berufliche Abschluss in niedrigem bis mittlerem Maße in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium stand (Ausprägungen 3 bis 5), hat eine fachfremde Ausbildung absolviert.

Unterschiede nach finanziellen und zeitlichen Ressourcen

Die Studiendauer hängt mit der Studienfinanzierung zusammen.²⁹ Ein zunächst erstaunlicher Befund ist, dass Absolvent/innen von Fachhochschulen in NRW, die zur Studienfinanzierung erwerbstätig waren, die Regelstudienzeit häufiger einhalten als Absolvent/innen, deren Studium durch BAföG oder Eltern finanziert wurde. Eine mögliche Erklärung ist, dass hierzu auch dual und berufsbegleitend Studierende gehören, deren Studium womöglich häufiger auf eine Bewältigung in Teilzeit neben dem Beruf zugeschnitten ist und nicht als Vollzeitstudium konzipiert ist.³⁰ Auch sollten sich die Erwerbstätigkeiten dieser Gruppe im Durchschnitt durch höhere Einkommen, eine höhere Ausbildungsadäquanz und sicherere Perspektiven von der klassischen studentischen Erwerbstätigkeit unterscheiden. An den Fachhochschulen außerhalb NRWs geht die Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeiten nicht mit einer kürzeren Studiendauer einher.

Abbildung 17: Einhalten der Regelstudienzeit nach wichtigster Quelle der Studienfinanzierung



An Universitäten kehrt sich der gefundene Unterschied um: Hier halten Absolvent/innen, die zur Studienfinanzierung erwerbstätig waren, die Regelstudienzeit seltener ein als solche, deren Studium hauptsächlich durch die Eltern oder BAföG finanziert wurde. Dieser Befund deckt sich mit anderen Untersuchungen (Theune 2015, Triventi 2014). Für den Prüfungsjahrgang 2014 wird zusätzlich untersucht, ob die Absolvent/innen zu Studienbeginn bereits Kinder hatten³¹ und ob sie sich aufgrund der zusätzlichen Beanspruchung von den kinderlosen Absolvent/innen in ihrer Studiendauer unterscheiden, was der Fall ist. Die weiter unten dargestellten multivariaten Analysen zeigen allerdings, dass an NRW-Hochschulen

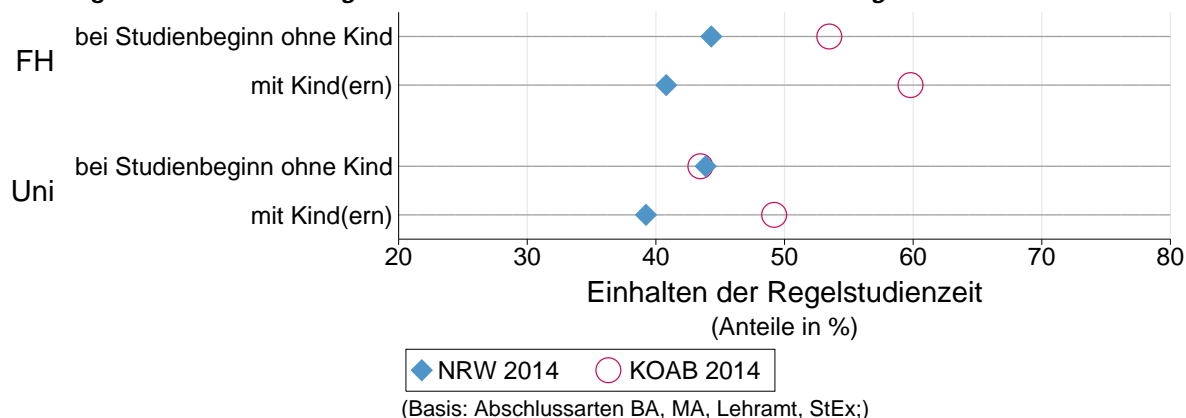
²⁹ Die hauptsächliche Quelle zur Studienfinanzierung wurde mit der Frage Z24 („Wie haben Sie Ihr Studium finanziert?“) anhand der prozentualen Anteile von acht verschiedenen Quellen an der gesamten Studienfinanzierung erhoben. Zunächst wurde die Quelle ermittelt, die den höchsten Anteil an der Studienfinanzierung aufwies. Im nächsten Schritt wurden die hauptsächlichen Finanzierungsquellen zusammengefasst: „Eltern und/oder andere Verwandte“ sowie „(Ehe-)Partner/in“ (zusammengefasst zur Kategorie „Eltern“) sowie „Kredit“, „Stipendium“, „eigene Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden“ und „andere Finanzierungsquelle“ (zusammengefasst zu „Sonstiges“). Die Kategorien BAföG und Erwerbstätigkeit wurden nicht zusammengefasst. Letztere lautete im Fragebogen „eigener Verdienst aus Tätigkeiten während der Vorlesungszeit und/oder der vorlesungsfreien Zeit“.

³⁰ Die Daten einiger Hochschulen mit zusätzlichen Fragen zur Studienstruktur weisen darauf hin, dass dual Studierende überwiegend Erwerbstätigkeiten bzw. ihre Arbeitsgeber/innen als hauptsächliche Finanzierungsquelle des Studiums angeben und häufiger die Regelstudienzeit einhalten. Für die Gesamtheit aller Fachhochschulen lässt sich dies nicht differenziert untersuchen.

³¹ Dies trifft jedoch nur auf einen sehr geringen Anteil der Absolvent/innen zu: je nach Hochschultyp zwischen einem und fünf Prozent (siehe Tab. 20).

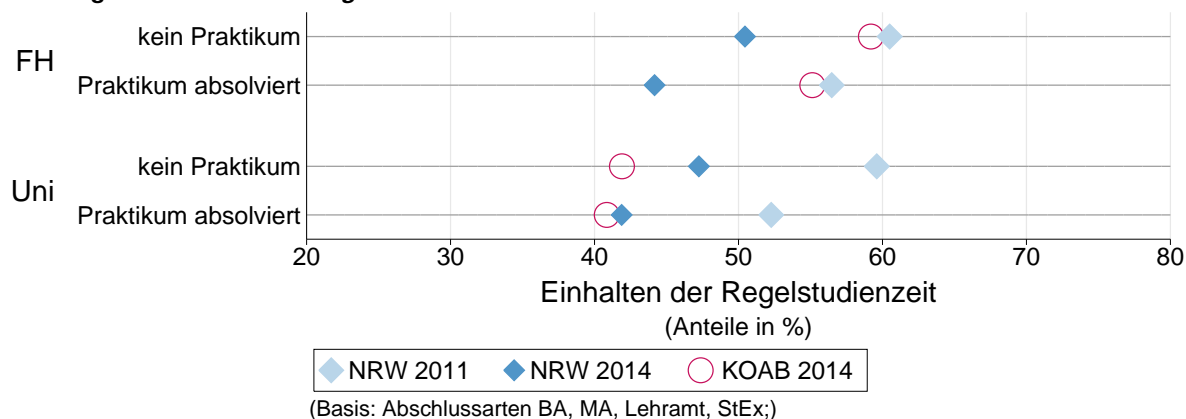
der Effekt der Elternschaft auf die Einhaltung der Regelstudienzeit nach Kontrolle soziodemographischer Merkmale, der Fächergruppen und bildungsbiographischer Merkmale nicht signifikant ist, sprich Absolvent/innen mit Kindern bei Studienbeginn unterscheiden sich in der Studiendauer nicht von Absolvent/innen ohne Kinder. Studierende mit Kind sind im Durchschnitt älter und haben häufiger eine vom Abitur abweichende Hochschulzugangsberechtigung. Universitätsstudierende mit Kind weisen zudem im Vergleich zu den Kinderlosen schlechtere Schulabschlussnoten auf. Allerdings haben an den übrigen KOAB-Hochschulen Absolvent/innen, die zu Studienbeginn bereits Kinder hatten, die Regelstudienzeit häufiger eingehalten. Es ist unklar, worauf dieser kontextspezifische Zusammenhang beruht.

Abbildung 18: Einhalten der Regelstudienzeit nach Elternschaft bei Studienbeginn



Die für das Studium verfügbare Zeit hängt nicht nur von äußeren Bedingungen ab, sondern auch von freiwillig wahrgenommenen Zusatztätigkeiten.³² Sowohl Praktika als auch Auslandssemester können die Studiendauer verlängern: Absolvent/innen, die ein Praktikum absolviert haben, haben die Regelstudienzeit seltener eingehalten als Absolvent/innen ohne Praktikum. Der Unterschied beträgt sechs (FH) bzw. fünf Prozentpunkte (Uni).

Abbildung 19: Einhalten der Regelstudienzeit nach Absolvieren von Praktika

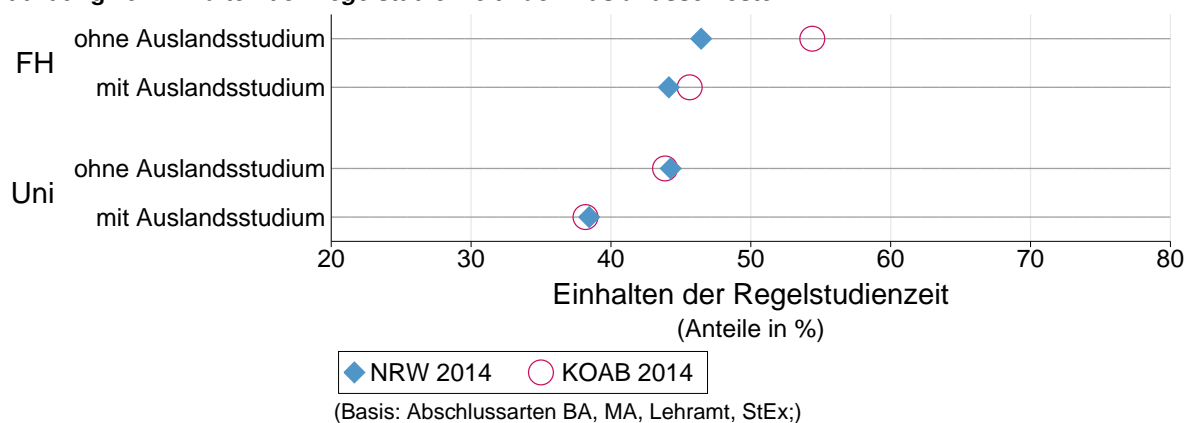


Auslandssemester hängen nur bei den Universitätsabsolvent/innen NRWs mit dem Einhalten der Regel-

³² Als Zusatztätigkeiten wurden Praktika und Auslandssemester während des Studiums untersucht. Praktika wurden anhand der Frage Z32 („Haben Sie während Ihres Studiums (Berufs-)Praktika absolviert (nicht gemeint sind Laborpraktika, praktische Lehrveranstaltungen u. Ä.)?“) erhoben. Es wurde nicht zwischen freiwilligen und Pflichtpraktika differenziert. Auslandsaufenthalte wurden mit den Fragen Z36 („Haben Sie während Ihres Studiums eine Zeit im Ausland verbracht?“) und Z38 („Bitte geben Sie die Episoden Ihres Auslandsaufenthalts an“) erhoben. Es wurden nur direkt studienbezogene Aufenthalte („Auslandssemester“ sowie „Studienprojekt, Abschlussarbeit, Forschung“) berücksichtigt, die spätestens im Monat des Studienabschlusses beendet waren.

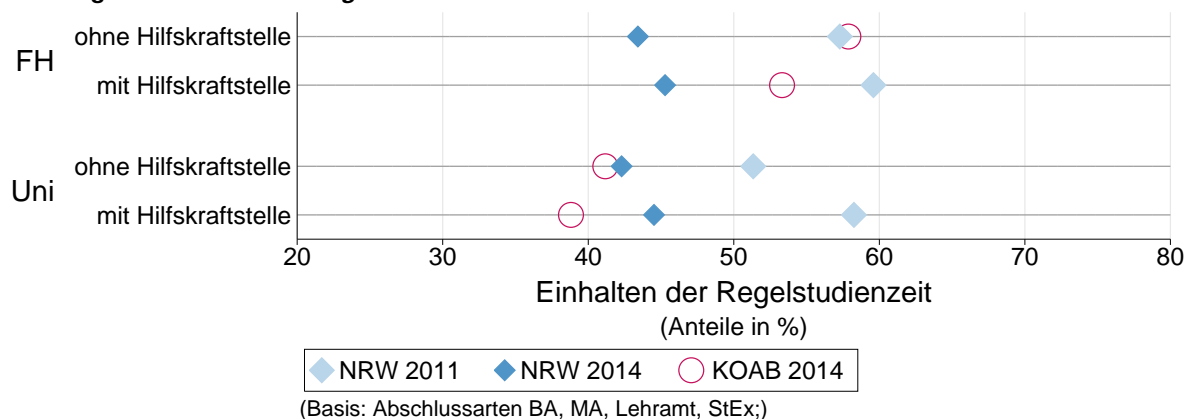
studienzeit zusammen: Der Unterschied beträgt bei diesen sechs Prozentpunkte, bei Fachhochschulabsolvent/innen aus NRW nur zwei Prozentpunkte. Bei den FH-Absolvent/innen der Hochschulen außerhalb NRWs (KOAB 2014) ist der Unterschied größer. Es ist denkbar, dass deren Auslandsaufenthalte im Schnitt länger sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Aufnahme eines Auslandsstudiums in der Regel bereits leistungsselektiv erfolgt: Wer bessere Noten hat, traut sich eher ein Auslandsstudium zu. Insofern kann es sein, dass der Einfluss von Auslandsaufenthalten auf die Studiendauer im bivariaten Zusammenhang nicht hinreichend wiedergegeben, sondern zum Teil durch ansonsten bessere Studienleistungen auslandsmobiler Absolvent/innen verdeckt wird. Im multivariaten Modell fällt der bei den Universitätsabsolvent/innen beobachtete negative Effekt des Auslandssemesters entsprechend höher aus (siehe Tab. 6).

Abbildung 20: Einhalten der Regelstudienzeit nach Auslandssemester



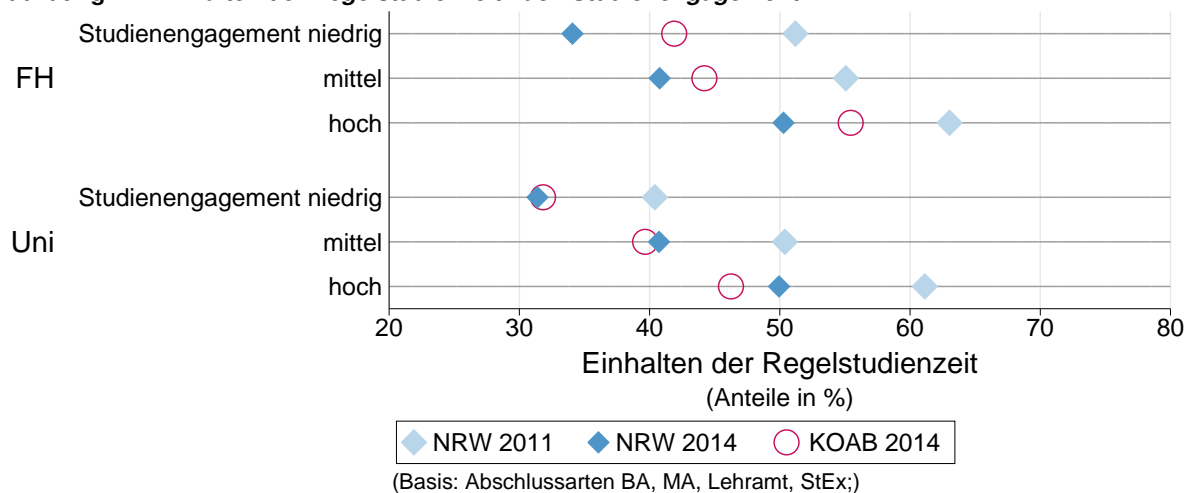
Unterschiede nach akademischer Integration

Absolvent/innen, die während des Studiums als studentische Hilfskraft oder Tutor/in angestellt waren, halten die Regelstudienzeit minimal häufiger ein als ihre ehemaligen Kommiliton/innen ohne derartige Stelle. Der Effekt ist nur sehr gering und trifft für die Absolvent/innen der übrigen KOAB-Hochschulen nicht zu. Dort halten Hilfskräfte die Regelstudienzeit etwas seltener ein als Absolvent/innen, die nicht als Hilfskraft gearbeitet haben. Der bivariate Zusammenhang zwischen Studiendauer und Hilfskrafttätigkeiten setzt sich aus verschiedenen Teilaspekten zusammen: Einerseits sind Hilfskräfte in der Regel nach Noten oder anderen Merkmalen positiv selektiert und daher prädestiniert für höhere Studienleistungen bzw. ein kürzeres Studium. Des Weiteren kann vermutet werden, dass Hilfskräfte im Studium erlerntes Wissen häufiger anwenden oder vertiefen und daher weitere Kompetenzen erwerben, und gleichzeitig bessere Kontakte zu Lehrenden aufweisen, die auch für die Vorbereitung und das Ablegen von Prüfungen zuträglich sind. Andererseits bindet die Anstellung als Hilfskraft zeitliche Ressourcen und kann somit dazu führen, dass das Studium nicht in der schnellstmöglichen Zeit abgeschlossen wird. Je nach Kontext könnten die Teilaspekte unterschiedlich ausgeprägt sein.

Abbildung 21: Einhalten der Regelstudienzeit nach Hilfskraftstelle

Unterschiede nach Studienengagement

Das Studienengagement wurde anhand eines kombinierten Wertes zu zwei Statements (zum Stellenwert des Studiums im Vergleich zu anderen Lebensbereichen sowie zum Studienaufwand) erhoben³³ und hängt deutlich mit der Studiendauer zusammen: Je höher das Studienengagement von Absolvent/innen war, desto eher halten diese die Regelstudienzeit ein.

Abbildung 22: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienengagement

Unterschiede nach Studienbedingungen

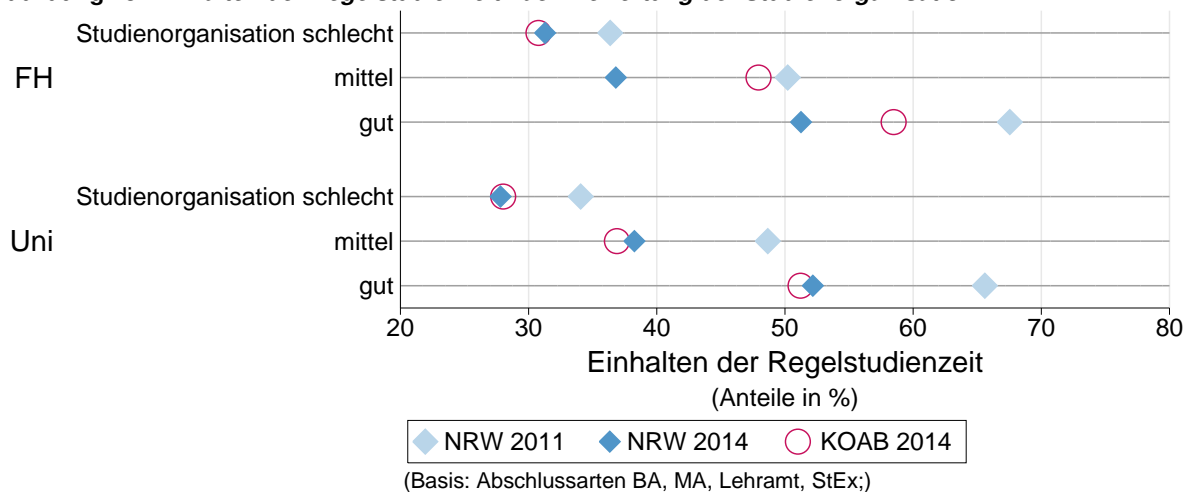
Der Anteil der Absolvent/innen, die die Regelstudienzeit eingehalten haben, steigt sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten mit der Bewertung der Studienorganisation³⁴ deutlich an. Absolvent/innen, die die Studienorganisation als eher schlecht wahrgenommen haben, halten die Regelstu-

³³ Die Werte wurden anhand der Frage Z41 erhoben. Es handelt sich um die Aussagen „Mein Studium war mir nicht so wichtig wie andere Lebensbereiche“ und „Ich habe für mein Studium immer mehr getan, als von mir verlangt wurde“, für die die Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala von „Gar nicht“ bis „in sehr hohem Maße“ erhoben wurde. Die interne Konsistenz ist relativ gering (Cronbachs $\alpha = 0,48$). Es wurde ein Mittelwert nach Umpolung der ersten Angabe erzeugt.

³⁴ Die einzelnen Items, mithilfe derer die Bewertung der Studienorganisation gemessen wurde, sind im Anhang dokumentiert (Tab. 18).

dienzeit um 20 (FH) bzw. 24 Prozentpunkte (Uni) seltener ein als Absolvent/innen, die die Studienorganisation als eher gut bewerten.

Abbildung 23: Einhalten der Regelstudienzeit nach Bewertung der Studienorganisation

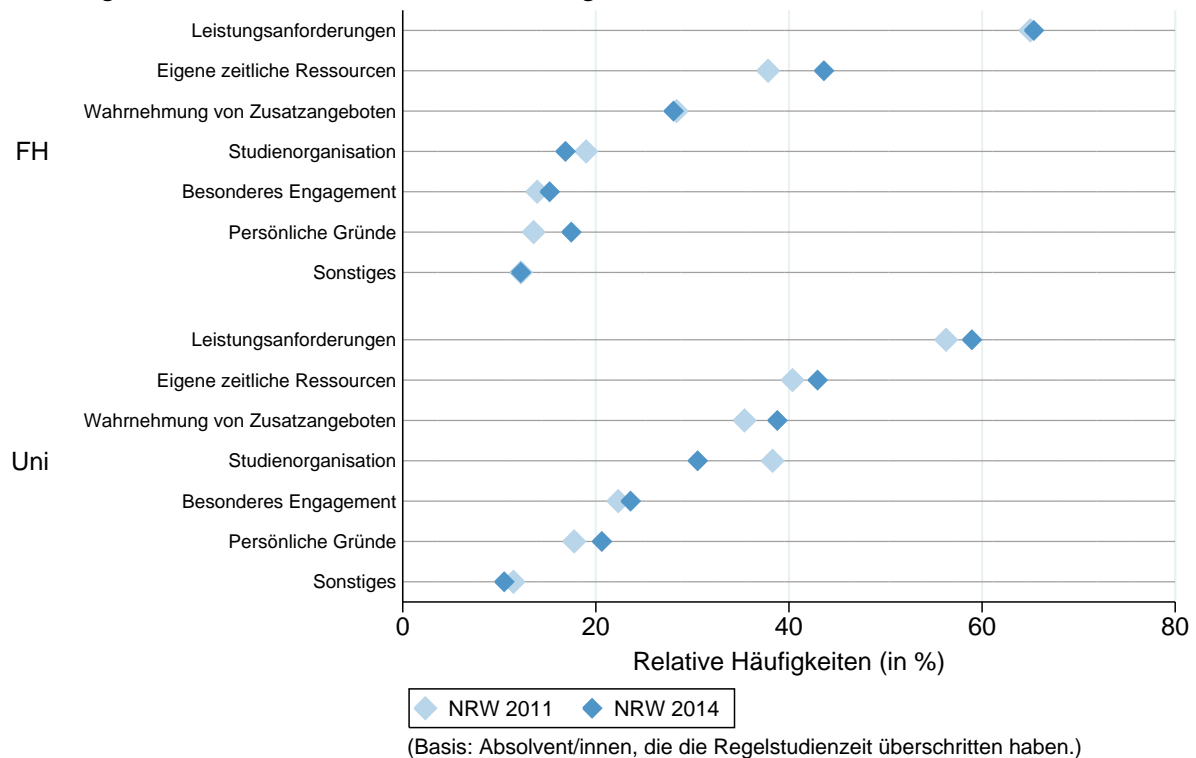


Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit

Die Absolvent/innen, die die Regelstudienzeit nicht einhielten, wurden gebeten, anhand einer Liste von 20 Gründen anzugeben, warum sie ihre Regelstudienzeit überschritten hatten. Die Gründe wurden anhand inhaltlicher Kriterien zu den in der folgenden Grafik abgebildeten Oberkategorien zusammengefasst. Die Häufigkeiten der ursprünglich erhobenen Gründe sind im Anhang zu finden (siehe Tab. 21).

Die Mehrheit der Absolvent/innen, die die Regelstudienzeit nicht eingehalten haben, begründet dies mit hohen Leistungsanforderungen. Am zweithäufigsten (von mehr als 40 %) werden eingeschränkte zeitliche Ressourcen, meist aufgrund von Erwerbstätigkeiten, als Begründung angeführt. Die Wahrnehmung von Zusatzangeboten im Studium (z. B. die Aufnahme eines Auslandsaufenthaltes³⁵, das Absolvieren eines Praktikums oder Fachwechsel) führte bei knapp 30 Prozent (FH) bzw. 40 Prozent (Uni) zu einer Verlängerung des Studiums. Etwa jede/r dritte Universitätsabsolvent/in und jede/r fünfte Fachhochschulabsolvent/in geben an, ihr Studium aufgrund von Problemen mit der Studienorganisation verlängert zu haben. Hier werden vor allem eine schlechte Koordination der Studienangebote sowie Änderungen in der Studienstruktur verantwortlich gemacht. Universitätsabsolvent/innen geben als Grund zudem an, nicht zu Lehrveranstaltungen zugelassen worden zu sein (NRW 2014: 12 %). Studien- und gesellschaftliches Engagement sowie persönliche Gründe spielen nur für einen kleinen Teil eine Rolle für das Überschreiten der Regelstudienzeit.

³⁵ Zusätzliche Praktika wurden von 16 % der Fachhochschulabsolvent/innen und 18 % der Universitätsabsolvent/innen als Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit angegeben. Auslandsaufenthalte waren für 11 % der Fachhochschulabsolvent/innen und 19 % der Universitätsabsolvent/innen für das Überschreiten der Regelstudienzeit mitverantwortlich.

Abbildung 24: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit

Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit

Im Folgenden werden die eingangs genannten Hypothesen multivariat überprüft. Es werden logistische Regressionen berechnet und average marginal effects (AME) berichtet. Diese geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des Einhaltens der Regelstudienzeit bei einer Änderung der jeweiligen Einflussfaktoren verändert (siehe 2.2 für detaillierte Interpretationshinweise). Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen werden getrennt untersucht. Für jeden Hochschultyp werden sieben aufeinander aufbauende Modelle berechnet. Modell 1 enthält ausschließlich soziodemographische Merkmale. In Modell 2 werden zusätzlich die Angaben zum Studiengang kontrolliert. In Modell 3 werden die bildungsbiographischen Voraussetzungen eingeführt. In Modell 4 werden zusätzlich zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie Zusatztätigkeiten getestet. In Modell 5 wird die akademische Integration aufgenommen. In den letzten beiden Modellen werden darüber hinaus das Studienengagement (Modell 6) sowie die Studienorganisation geprüft (Modell 7). Die Einflussstärken unter Kontrolle aller Merkmale können im letzten Modell abgelesen werden. Darüber hinaus lassen sich indirekte Effekte identifizieren, indem Koeffizienten über die verschiedenen Modelle hinweg verglichen werden.

Einflussfaktoren an Fachhochschulen:

In Modell 1 werden die Einflüsse soziodemographischer Merkmale überprüft.³⁶ Die akademische Bildungsherkunft hat weiterhin keinen Effekt auf das Einhalten der Regelstudienzeit. Nach Kontrolle der Fachwahl sowie der bildungsbiographischen Voraussetzungen der Akademikerkinder (Modell 3), verstärkt sich der negative Effekt der Bildungsherkunft leicht.

Frauen studieren deutlich häufiger in Regelstudienzeit als Männer. Der Effekt beträgt acht Prozentpunkte, verringert sich zunächst nach Kontrolle der Studienwahl (Modell 2) und verschwindet schließlich vollständig, wenn man weiter die bildungsbiographischen Merkmale berücksichtigt. Bessere Leistungsvoraussetzungen und die Wahl eher strukturierter Studiengänge erklären also, warum Frauen ihr Studium zügiger abschließen.

Absolvent/innen mit Migrationshintergrund (und deutscher Hochschulzugangsberechtigung) halten die Regelstudienzeit um 14 Prozentpunkte seltener ein als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Dieser Effekt verringert sich bei Kontrolle der bildungsbiographischen Merkmale, bleibt danach aber bei neun Prozentpunkten bestehen.

Masterstudien werden häufiger in Regelstudienzeit abgeschlossen als Bachelorstudien (0,05 in Modell 2). Der Effekt sinkt auf ein nichtsignifikantes Maß, sobald man die bildungsbiographischen Voraussetzungen berücksichtigt, da die Abiturnote sowie die Art der Hochschulzugangsberechtigung vermittelt über die Bachelorabschlussnote und zum Teil auch darüber hinausgehend für die Aufnahme eines Masterstudium relevant sind (Alesi et al. 2014; Neugebauer et al. 2016; sowie Kapitel 5.3.1).

Absolvent/innen naturwissenschaftlicher Studiengänge sowie Absolvent/innen der Gruppe Sozialwesen/Pädagogik/Medizin haben die Regelstudienzeit häufiger eingehalten als Absolvent/innen geistes- und kunstwissenschaftlicher Studiengänge. Die Koeffizienten der Fächervariablen bleiben bis Modell 6 weitgehend gleich und sinken nach Kontrolle der Bewertung der Studienorganisation teils hin zu 0 und teils in den negativen Bereich ab (Modell 7). Hintergrund ist die durchschnittlich sehr schlechte Bewertung der Studienorganisation in der Referenzkategorie (geistes- und kunstwissenschaftlicher Bereich an Fachhochschulen). Wenn man diese kontrolliert, sinken die Unterschiede zu den anderen Fächern.

Die Bildungsbiographie der Absolvent/innen ist von großer Bedeutung für den Abschluss in Regelstudienzeit.³⁷ Bei Einführung der entsprechenden Merkmale verbessert sich die Modellgüte deutlich (Pseudo- R^2 von 0,028 in Modell 2 auf 0,073 in Modell 3). Vom Abitur abweichende Hochschulzugangsberechtigungen gehen mit einer höheren Studiendauer einher. Der Effekt auf das Einhalten der Regelstudienzeit beträgt 17 Prozentpunkte (Modell 3). Der negative Effekt verringert sich geringfügig bei Kontrolle der Studienbedingungen (Modell 7).

Berufsausbildungen müssen in Bezug auf das Einhalten der Regelstudienzeit differenziert betrachtet werden. Bei fachnaher Berufsausbildung wird die Regelstudienzeit häufiger eingehalten, wenn gleichzeitig weitere bildungsbiographische Merkmale (Art und Note der HZB) kontrolliert werden, in denen Absolvent/innen mit Berufsausbildung in der Regel ungünstigere Leistungsvoraussetzungen für ein zügiges Studium mitbringen. Bei fachnaher Berufsausbildung können diese Voraussetzungen durch die mit der fachnahen Berufsausbildung einhergehenden Kompetenzen kompensiert werden, fachfremde Ausbildungen hingegen bringen keine studienbezogenen Vorteile. Die Studienfinanzierung in der hier ge-

³⁶ Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Diese lassen sich als durchschnittliche Veränderungen in der Wahrscheinlichkeit bei Veränderung der jeweiligen unabhängigen Variable um eine Einheit interpretieren. Zum Beispiel bedeutet der AME für Berufsfachschule/Meister von 0,026 in Modell 1, dass Absolvent/innen dieser Herkunftskategorie im Vergleich zur Referenzkategorie (Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre) eine um 2,6 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit des Einhaltens der Regelstudienzeit aufweisen, wenn gleichzeitig Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert werden. Der Effekt ist statistisch nicht signifikant.

³⁷ Das Alter bei Studienbeginn wurde anhand der Frage Z102 („In welchem Jahr sind Sie geboren?“), des Abschlussjahres sowie der Anzahl der Fachsemester (Z19: „Wie viele Fachsemester haben Sie insgesamt in diesem Studiengang studiert?“) erhoben. Absolvent/innen, die bei Studienbeginn jünger als 16 Jahre oder bereits älter als 50 Jahre waren, wurden aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit ausgeschlossen (0,1 % der Absolvent/innen des PJ 2014 von Hochschulen NRWs).

wählten Differenzierung ist für das Einhalten der Regelstudienzeit an Fachhochschulen nicht bedeutsam (Modell 4). Einzig Absolvent/innen mit sonstigen Finanzierungsquellen studieren etwas schneller als Absolvent/innen, die ihr Studium durch die Eltern finanziert haben. Absolvent/innen, die bereits zu Studienbeginn Kinder hatten, halten die Regelstudienzeit nicht signifikant seltener ein.

Tabelle 5: Logistische Regression des Einhaltens der Regelstudienzeit von Fachhochschulabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	0,026	0,024	0,018	0,019	0,018	0,020	0,023
Hochschulabschluss	-0,002	-0,006	-0,019	-0,014	-0,014	-0,011	-0,015
Männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Weiblich	0,082**	0,054**	0,012	0,016	0,019	0,013	0,022
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,139**	-0,133**	-0,093**	-0,092**	-0,091**	-0,094**	-0,092**
mit MH, ausländische HZB	-0,082	-0,077	-0,092	-0,093	-0,084	-0,085	-0,089
BA	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
MA		0,054*	0,032	0,029	0,026	0,018	0,018
Geistes/Kunst		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Soz/Päd/Med		0,156**	0,175**	0,176**	0,185**	0,199**	0,174**
SoWi		-0,018	0,007	0,014	0,009	0,001	-0,038
Wirtschaft/Recht		0,069+	0,062+	0,063+	0,073+	0,077*	0,033
Natur		0,209**	0,162**	0,154**	0,158**	0,164**	0,118**
Info		-0,053	-0,043	-0,048	-0,043	-0,040	-0,081+
Ing		0,054	0,058	0,052	0,058	0,065+	0,035
sonst. techn.		0,023	0,040	0,039	0,044	0,039	0,022
Alter bei Studienbeginn			-0,002	-0,003	-0,003	-0,003	-0,003
Abitur			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung			-0,169**	-0,170**	-0,169**	-0,164**	-0,149**
ohne Ausbildung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung			0,002	0,000	0,002	-0,000	-0,002
fachnahe Ausbildung			0,071**	0,066**	0,067**	0,063**	0,058**
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)			0,174**	0,172**	0,169**	0,161**	0,152**
Studienfinanzierung: Eltern				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BAföG				0,003	0,005	0,004	0,005
Erwerbstätigkeit				0,002	0,003	0,005	0,001
Sonstiges				0,089**	0,092**	0,090**	0,083**
bei Studienbeginn ohne Kind				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Kind(ern)				-0,009	-0,016	-0,016	-0,036
ohne Auslandsstudium				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium				-0,021	-0,019	-0,018	-0,025
kein Praktikum				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Praktikum absolviert				-0,022	-0,022	-0,025	-0,019
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					-0,012	-0,023	-0,023
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden					0,028**	0,021*	-0,004
Studienengagement						0,058**	0,057**
Bewertung der Studienorganisation							0,108**
N	3479	3479	3479	3479	3479	3479	3479
Pseudo-R ²	0,015	0,028	0,073	0,076	0,078	0,085	0,099

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

Ebenso ist die Integration der Absolvent/innen nur von geringer Bedeutung (Modell 5). Eine Hilfskraftstelle verringert die Chance des Einhaltens der Regelstudienzeit geringfügig, aber nicht signifikant. Gleichzeitig erhöhen eher gut bewertete Kontakte zu Lehrenden die Wahrscheinlichkeit, die Regelstudienzeit eingehalten zu haben. Dieser Effekt lässt sich zu einem kleineren Teil durch das höhere Studienengagement der Absolvent/innen mit guten Kontakten zu Lehrenden erklären (wobei die genaue Kausalrichtung hierbei unklar ist und sich im Studienverlauf eine wechselseitige Verstärkung vermuten lässt). Zum größeren Teil kann der Effekt durch die bessere Bewertung der Studienorganisation erklärt werden. Dies ist nicht verwunderlich, da Lehrende auch in Fragen der Studienorganisation als wichtige Kontaktpersonen fungieren können.

Das Studienengagement spielt eine wichtige Rolle für die Studiendauer und verbessert die Erklärungskraft des Modells deutlicher (von 0,078 auf 0,085 in Modell 6) als Studienfinanzierung und Integration zusammen (von 0,073 auf 0,078). Je höher das Studienengagement ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit des Einhaltens der Regelstudienzeit. Ebenso erhöht eine gute Studienorganisation die Wahrscheinlichkeit des Einhaltens der Regelstudienzeit. Der Effekt ist mit knapp elf Prozentpunkten pro Skalenpunkt (auf einer Skala von 0 bis 4) sehr deutlich.

Einflussfaktoren an Universitäten:

Die Untersuchung der Einflussfaktoren des Einhaltens der Regelstudienzeit von Universitätsabsolvent/innen fördert größtenteils ähnliche Ergebnisse zu Tage.

Die Bildungsherkunft hat einen schwach positiven Einfluss (Modell 1), der durch bessere bildungsbiographische Leistungsvoraussetzungen zustande kommt. Dies gilt auch für den negativen Einfluss des Migrationshintergrundes (mit deutscher HZB). Der positive Geschlechtseffekt im Gesamtmodell (7) ist bei Universitätsabsolventinnen ähnlich hoch wie bei FH-Absolvent/innen (drei bzw. zwei Prozentpunkte), bei ersteren jedoch aufgrund der höheren Fallzahl statistisch signifikant.

Der Unterschied zwischen den Abschlussarten fällt an Universitäten anders aus als an Fachhochschulen (Modell 2): Masterabsolvent/innen konnten die Regelstudienzeit seltener einhalten als Bachelorabsolvent/innen. Die Regelstudienzeit wird auch in den Lehramts- und Staatsexamensstudiengängen seltener eingehalten als in Bachelorstudiengängen, aber etwas häufiger als in Masterstudiengängen. Die Fächerreihenfolge ist zum Teil ähnlich wie bei Fachhochschulabsolvent/innen. In Sozial- und Gesundheitsstudiengängen sowie in den Naturwissenschaften sind die Studiendauern deutlich kürzer als in den Geistes- und Kunstwissenschaften. Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge weisen an Universitäten die geringsten Quoten des Einhaltens der Regelstudienzeit auf.

Bildungsbiographische Unterschiede spielen auch an Universitäten eine große Rolle (Modell 3), wenngleich nicht-traditionale Biographien dort seltener sind (siehe Tab. 3). Eine vom Abitur abweichende Hochschulreife geht auch hier mit einem signifikant selteneren Einhalten der Regelstudienzeit einher, wenngleich der Effekt geringer ist als bei Fachhochschulabsolvent/innen. An Universitäten haben sowohl fachnahe als auch fachfremde Berufsausbildungen einen positiven Effekt auf die Studiendauer, wobei der Effekt auch an dieser Hochschulart für fachnahe Ausbildungen höher ausfällt. Offensichtlich lassen sich die in der Ausbildung erworbenen fachunspezifischen Kompetenzen an Universitäten besser nutzen als an Fachhochschulen. Dies erscheint zunächst merkwürdig, da Fachhochschulen in der Regel der höhere Berufs- und Praxisbezug zugesprochen wird, während dem akademisch ausgerichteten universitären Studium eine gewisse Praxisferne nachgesagt wird. Es scheint jedoch, dass an Fachhochschulen nur die fachspezifischen beruflichen Kompetenzen hilfreich sind, während an Universitäten auch allgemeine Kompetenzen und Erfahrungen das Einhalten der Regelstudienzeit begünstigen.

Die Studienfinanzierung ist für die Dauer eines Universitätsstudiums von höherer Bedeutung als für die Dauer eines Fachhochschulstudiums (Modell 4). Wer sein Studium hauptsächlich durch Erwerbstätigkeiten finanziert hat, hält die Regelstudienzeit seltener ein, als bei einer Finanzierung durch BAföG oder die Eltern. Der Effekt ist mit minus sieben Prozentpunkten deutlich und entspricht Ergebnissen anderer Arbeiten zur Studiendauer an Universitäten (Theune 2015).

Integration, Studienengagement sowie Studienbedingungen weisen auf das Einhalten der Regelstudienzeit an Universitäten ähnliche Effekte wie an Fachhochschulen auf (Modelle 5 bis 7).

Tabelle 6: Logistische Regression des Einhaltens der Regelstudienzeit von Universitätsabsolvent/innen

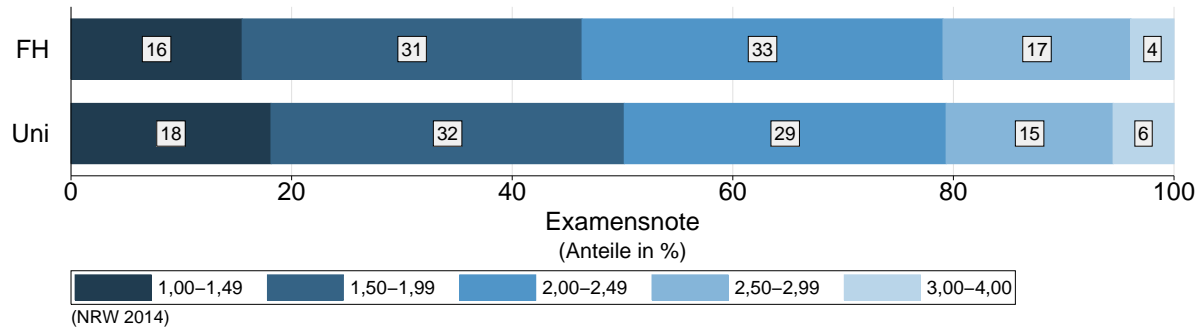
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	0,018	0,016	0,006	0,007	0,006	0,006	0,007
Hochschulabschluss	0,033*	0,034**	-0,003	-0,001	-0,002	0,002	-0,000
Männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Weiblich	0,063**	0,042**	0,016	0,021 ⁺	0,023*	0,018 ⁺	0,029**
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,056**	-0,049**	-0,007	-0,004	-0,004	-0,012	-0,012
mit MH, ausländische HZB	-0,103**	-0,043	-0,084*	-0,095**	-0,093**	-0,095**	-0,098**
BA		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
MA		-0,110**	-0,087**	-0,081**	-0,087**	-0,094**	-0,104**
LA/StEx		-0,074**	-0,090**	-0,086**	-0,084**	-0,084**	-0,079**
Geistes/Kunst		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Soz/Päd/Med		0,157**	0,133**	0,126**	0,129**	0,135**	0,120**
SoWi		0,096**	0,032	0,031	0,035 ⁺	0,042*	0,020
Wirtschaft/Recht		0,102**	0,062**	0,065**	0,076**	0,078**	0,056**
Natur		0,187**	0,120**	0,099**	0,098**	0,100**	0,084**
Info		0,025	-0,012	-0,030	-0,030	-0,030	-0,057*
Ing		-0,060**	-0,094**	-0,096**	-0,091**	-0,088**	-0,093**
sonst. techn.		0,140**	0,130**	0,110**	0,114**	0,110**	0,107**
Alter bei Studienbeginn			-0,011**	-0,010**	-0,010**	-0,010**	-0,009**
Abitur			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung			-0,112**	-0,116**	-0,116**	-0,117**	-0,101**
ohne Ausbildung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung			0,134**	0,130**	0,129**	0,126**	0,123**
fachnahe Ausbildung			0,208**	0,205**	0,205**	0,199**	0,196**
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)			0,196**	0,198**	0,197**	0,184**	0,167**
Studienfinanzierung: Eltern				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BAföG				0,002	0,002	0,004	0,008
Erwerbstätigkeit				-0,069**	-0,069**	-0,064**	-0,056**
Sonstiges				0,029	0,028	0,025	0,027
bei Studienbeginn ohne Kind				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Kind(ern)				-0,031	-0,030	-0,026	-0,032
ohne Auslandsstudium				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium				-0,087**	-0,087**	-0,085**	-0,091**
kein Praktikum				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Praktikum absolviert				-0,032**	-0,032**	-0,033**	-0,027*
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,008	-0,002	-0,002
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden					0,013**	0,008 ⁺	-0,015**
Studienengagement						0,060**	0,057**
Bewertung der Studienorganisation							0,108**
N	9245	9245	9245	9245	9245	9245	9245
Pseudo-R ²	0,005	0,036	0,090	0,096	0,097	0,105	0,122

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

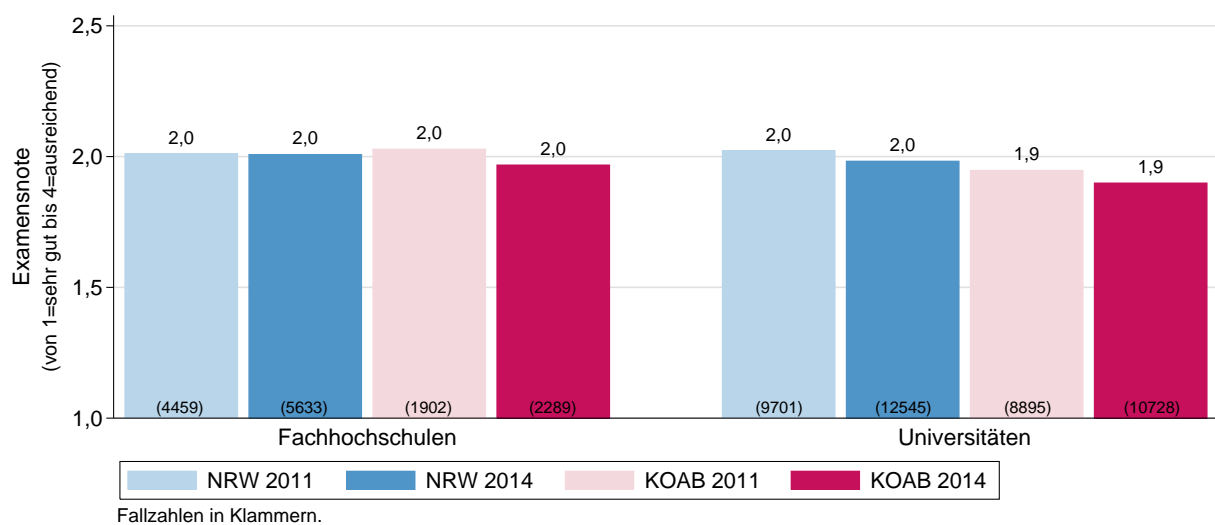
3.3.2 Examensnote

Verteilungen der Examensnoten

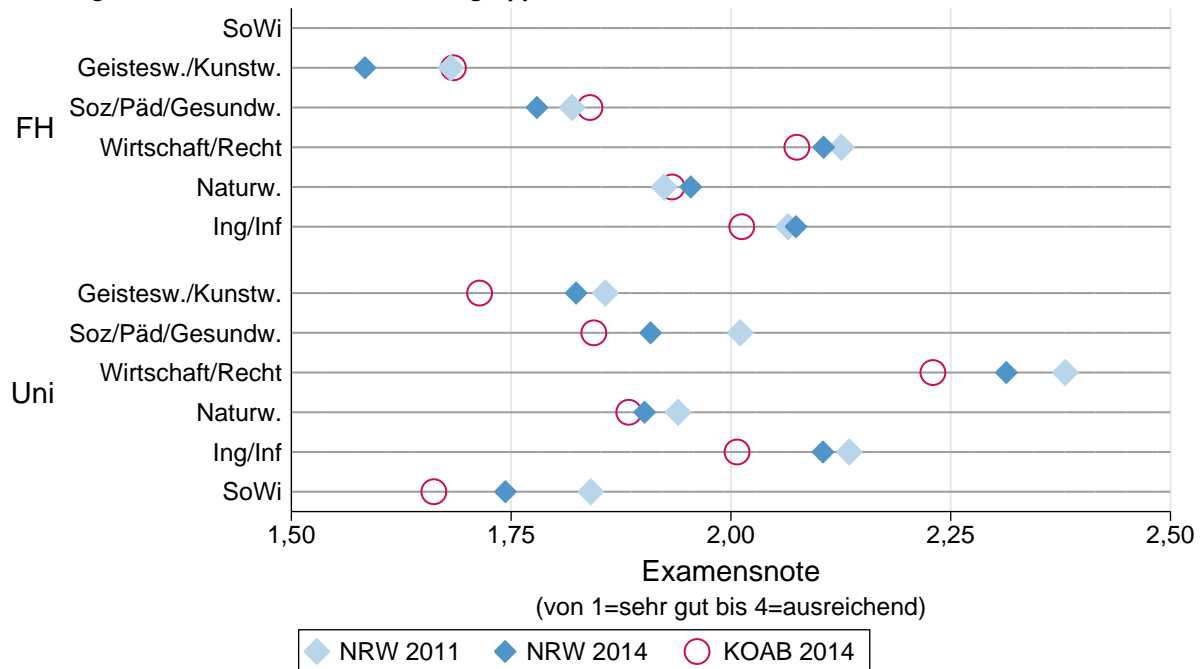
Examensnoten werden in der Regel auf einer Skala von 1,0 bis 4,0 vergeben. Rechnerisch müsste sich bei einer gleichmäßigen oder Normalverteilung der Absolvent/innen ein Durchschnittswert von 2,5 ergeben. Die mittlere Examensnote von Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Hochschulen war 2014 mit 2,0 deutlich besser. Knapp die Hälfte aller Absolvent/innen erreichte ein sehr gutes Examen (mit einer Note besser als 2,0). Nur ein sehr kleiner Teil der abgeschlossenen Prüfungen wurde mit einer Note ab 3,0 bewertet.

Abbildung 25: Verteilung der Examensnoten

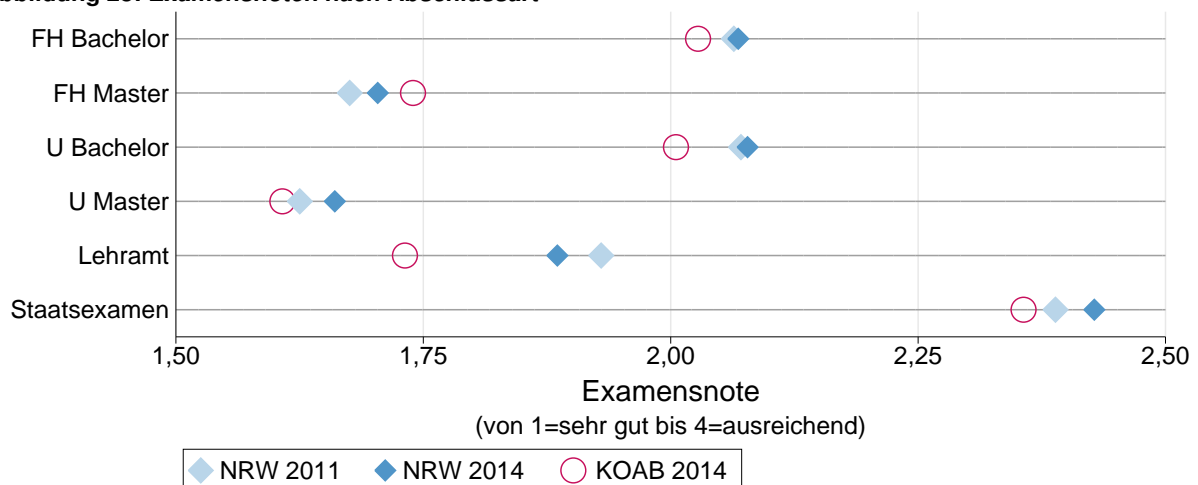
Die Durchschnittsnoten unterscheiden sich nur minimal in Abhängigkeit vom Hochschultyp, Prüfungsjahrgang und der Hochschulregion.

Abbildung 26: Examensnoten im Zeitvergleich

Das Phänomen der Noteninflation ist weithin bekannt und bereits von mehreren Seiten beschrieben und kritisiert worden (Wissenschaftsrat 2012, Müller-Benedict und Tsarouha 2011, Gaens 2016). Ebenso bekannt sind hierbei fachspezifische Unterschiede, die sich ebenfalls in den vorliegend analysierten Daten abzeichnen: So lagen die Noten in geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Fächern an Fachhochschulen in NRW 2014 im Schnitt unter 1,6, in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen hingegen über 2,1. Eine ähnliche Tendenz ist auch an Universitäten sichtbar.

Abbildung 27: Examensnoten nach Fächergruppe

Es zeigt sich, dass die Noten auch über die Abschlussarten hinweg variieren: Staatsexamen werden im Durchschnitt am ausgewogensten bewertet (Jura: 2,8; Pharmazie: 2,5; Humanmedizin: 2,1; Zahnmedizin: 1,9; jeweils NRW 2014). Während die Examensnoten der Abschlussarten Bachelor- und Lehramtsabsolvent/innen jeweils zwischen 1,9 und 2,1 liegen, werden Masterabschlüsse (ohne Master im Lehramt) im Schnitt mit deutlich besseren Noten bewertet (1,7).

Abbildung 28: Examensnoten nach Abschlussart

Zum jetzigen Zeitpunkt kann über die genauen Gründe dieser deutlich besseren Benotung keine abschließende Bewertung vorgenommen werden. Denkbar ist erstens, dass die gerade erst absolvierten Masterstudiengänge eine Absolventenpopulation aufweisen, die schnell studiert hat und daher in Bezug auf Studienleistungen im Allgemeinen positiv selektiert ist. Darüber hinaus können Selektivitäten im Masterstudium beobachtet werden, die unabhängig vom Etablierungsgrad eines Studiengangs auftreten: Mit dem Übergang in das Masterstudium ist eine Selektionsschwelle implementiert worden, die den Masterzugang zum Teil direkt (numerus clausus), zum Teil indirekt (Erfolgseinschätzungen) von den im Bachelorstudium erzielten Abschlussnoten abhängig macht. Somit starten Bachelorabsolvent/innen mit überdurchschnittlich guten Abschlussnoten in das Masterstudium. Es ist denkbar, dass bei der Be-

notungspraxis auf Seiten von Bewertenden bzw. Bewerteten Mindestansprüche bestehen, die auf den Vorerfahrungen mit Studierenden bzw. eigenen Leistungen beruhen und das Ergebnis der Benotung beeinflussen.

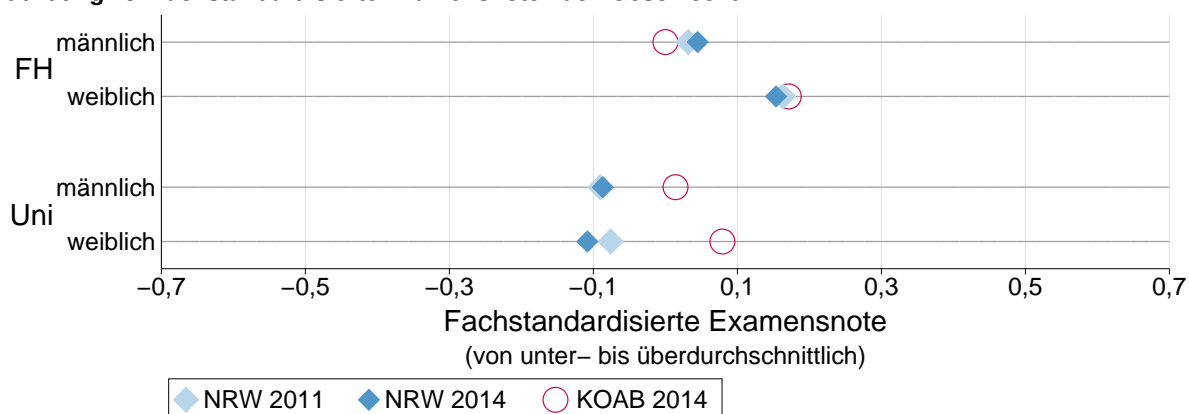
Standardisierung der Examensnoten

Wie gezeigt werden konnte, variiert die Benotungspraxis zum Teil deutlich zwischen Fächergruppen und Abschlussarten. Um die Aussagekraft der Examensnoten über Fächergrenzen hinweg zu stärken, werden die Examensnoten innerhalb der Kombinationen aus Abschlussart, Studienbereich und Prüfungsjahrgang standardisiert.³⁸ Dadurch ergibt sich eine Notenskala mit dem Mittelwert 0 – niedrigere Werte zeigen schlechtere Noten im Vergleich zu allen Absolvent/innen der jeweiligen Kombination aus Abschlussart, Studienbereich und Prüfungsjahrgang an, Werte über 0 überdurchschnittliche Leistungen. Eine Veränderung um einen Skalenpunkt entspricht im Durchschnitt etwa einer halben Notenstufe.

Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen

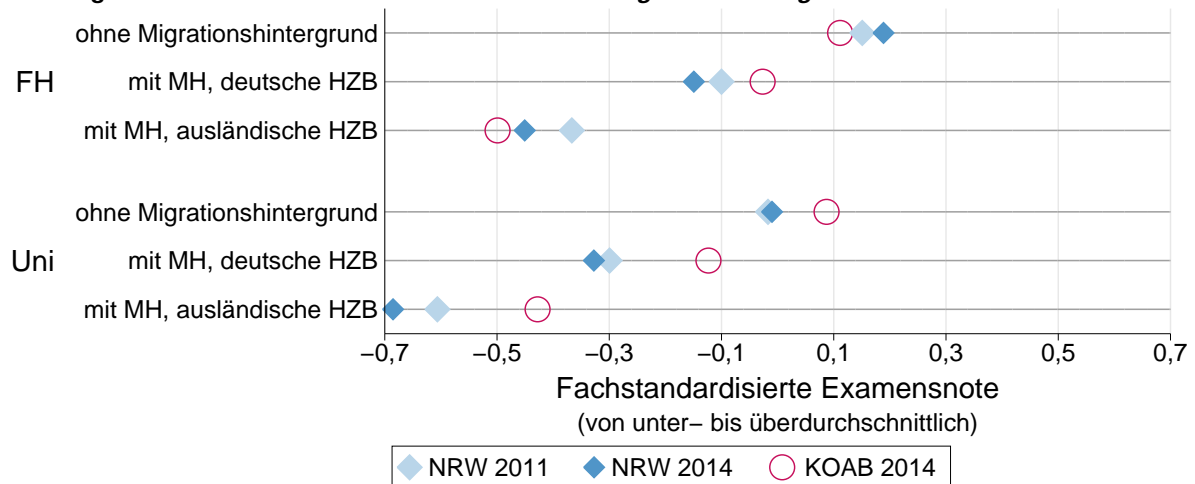
Je nach Hochschultyp erzielen Absolvent/innen in Abhängigkeit soziodemographischer Merkmale variierende Examensnoten: Frauen erzielen an Fachhochschulen etwas bessere Examensleistungen als Männer. An den Universitäten NRWs ist dies nicht der Fall und an den Universitäten anderer Bundesländer nur in geringem Maße.

Abbildung 29: Fachstandardisierte Examensnote nach Geschlecht

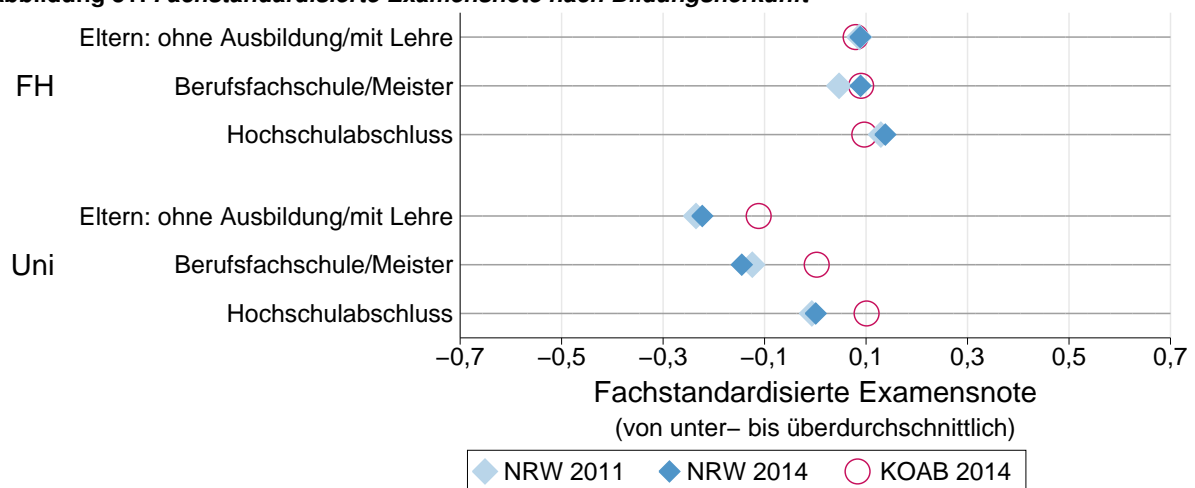


Der Migrationshintergrund beeinflusst die Abschlussnoten deutlich. Dieser Unterschied findet sich in allen untersuchten Teilstichproben, wenngleich er in NRW etwas deutlicher ausfällt als an den übrigen KOAB-Hochschulen sowie in 2014 etwas größer ist als in 2011. Letzteres kann mit einer stärkeren Öffnung der nordrhein-westfälischen Hochschulen zu tun haben. Es wäre beispielsweise vorstellbar, dass aufgrund von Bemühungen der NRW-Hochschulen, mehr Studierenden mit Migrationshintergrund ein Studium zu ermöglichen, der Anteil der leistungsschwächeren Personen zwischen den beiden betrachteten Prüfungsjahrgängen gestiegen ist und daher die Leistungsunterschiede zwischen Absolvent/innen mit und ohne Migrationshintergrund zunehmen. Dies lässt sich jedoch nicht eindeutig anhand der Noten der Hochschulzugangsberechtigung feststellen.

³⁸ Die Unterschiede nach Hochschulregion sind zumeist nur sehr schwach ausgeprägt und dürften als relativierendes Kriterium der Studiennote bei Auswahlverfahren – z.B. bei Bewerbungen um Studienplätze oder berufliche Positionen – nicht so sehr ins Gewicht fallen, wie die anderen Merkmale. Daher wird die Hochschulregion bei der Standardisierung nicht weiter berücksichtigt.

Abbildung 30: Fachstandardisierte Examensnote nach Migrationshintergrund

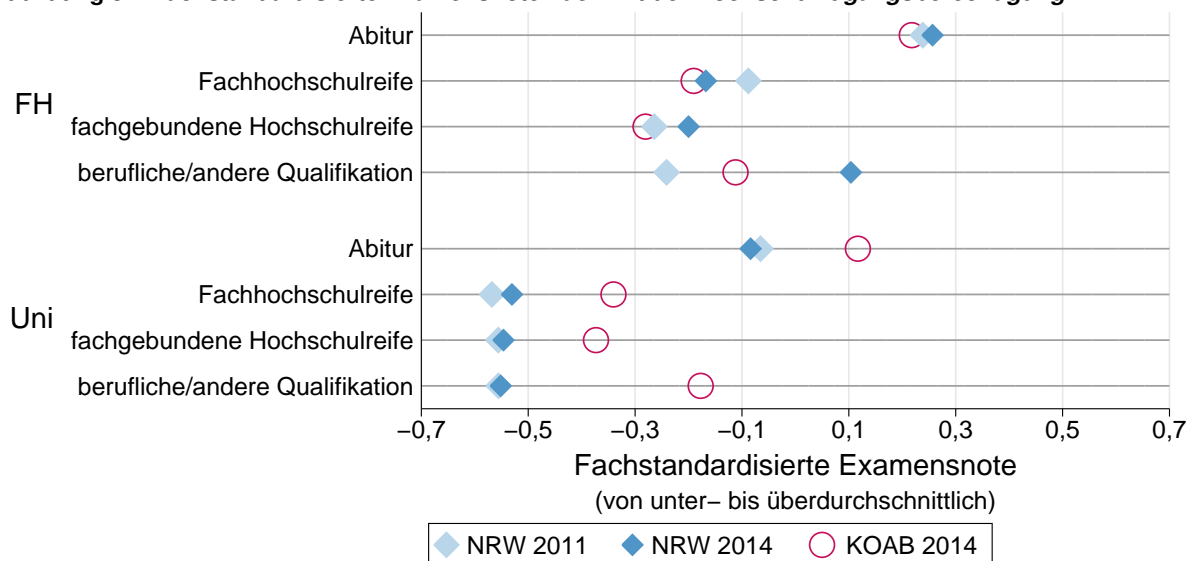
Während die Examensnoten von Universitätsabsolvent/innen bei höherer Bildungsherkunft etwas besser sind, unterscheiden sich die Abschlussnoten von Fachhochschulabsolvent/innen nicht in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft.

Abbildung 31: Fachstandardisierte Examensnote nach Bildungsherkunft

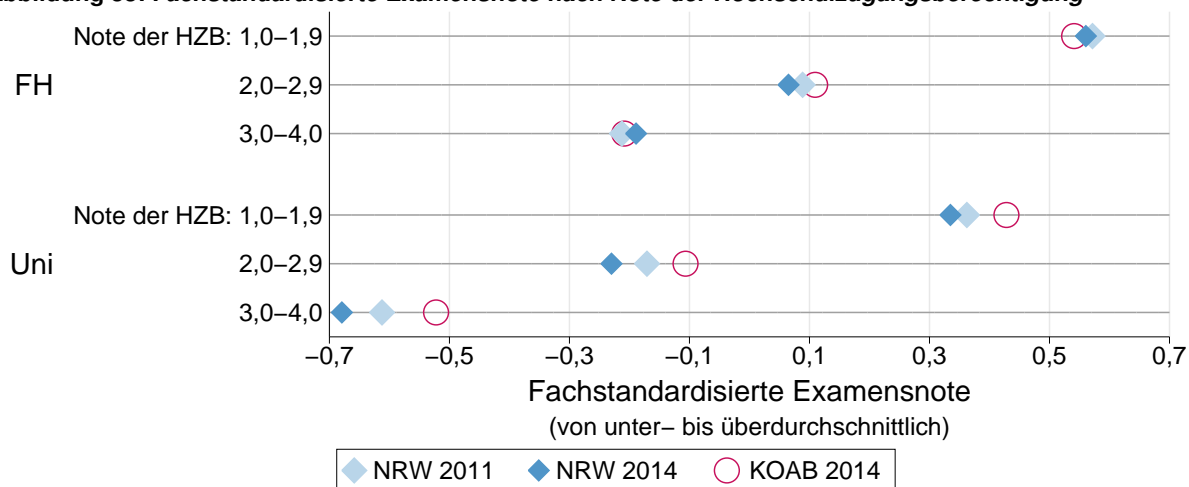
Unterschiede nach Bildungsbiographie

Die allgemeine Hochschulreife (Abitur) geht im Schnitt mit deutlich besseren Examensnoten einher als andere Formen der Hochschulzugangsberechtigung. Dies zeigt sich sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten.

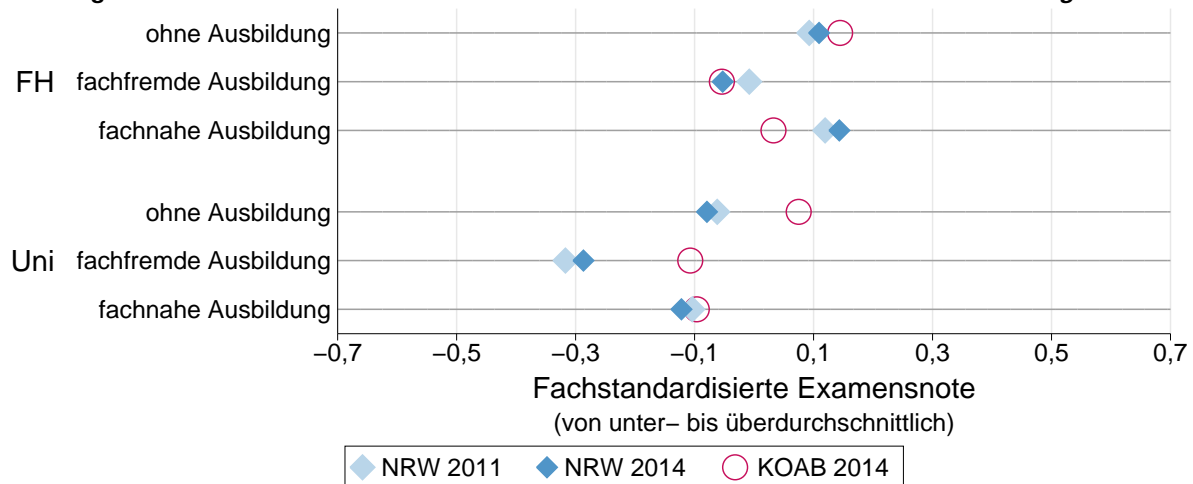
Abb. 32:

Abbildung 32: Fachstandardisierte Examensnote nach Art der Hochschulzugangsberechtigung

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung ist weiterhin ein sehr starker Prädiktor der Examensnote. Universitätsabsolvent/innen aus NRW mit einem Einser-Abitur erzielen im Schnitt einen Skalenschnitt bessere standardisierte Examensnoten als ihre Kommiliton/innen, die ein höchstens befriedigendes Schulabschlusszeugnis vorlegen können (dies entspricht etwa einer halben Notenstufe auf der unstandardisierten Skala von 1 bis 4).

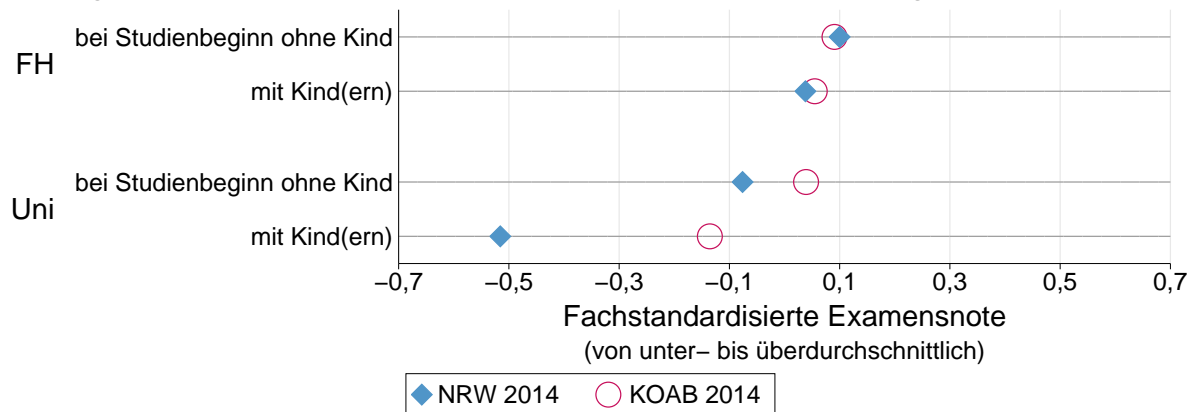
Abbildung 33: Fachstandardisierte Examensnote nach Note der Hochschulzugangsberechtigung

Die Examensnoten unterscheiden sich kaum in Abhängigkeit von Ausbildungsabschlüssen vor dem Studium. Bei fachfremder Berufsausbildung werden etwas niedrigere Studienleistungen erzielt als bei fachnaher Berufsausbildung oder wenn keine Ausbildung absolviert wurde.

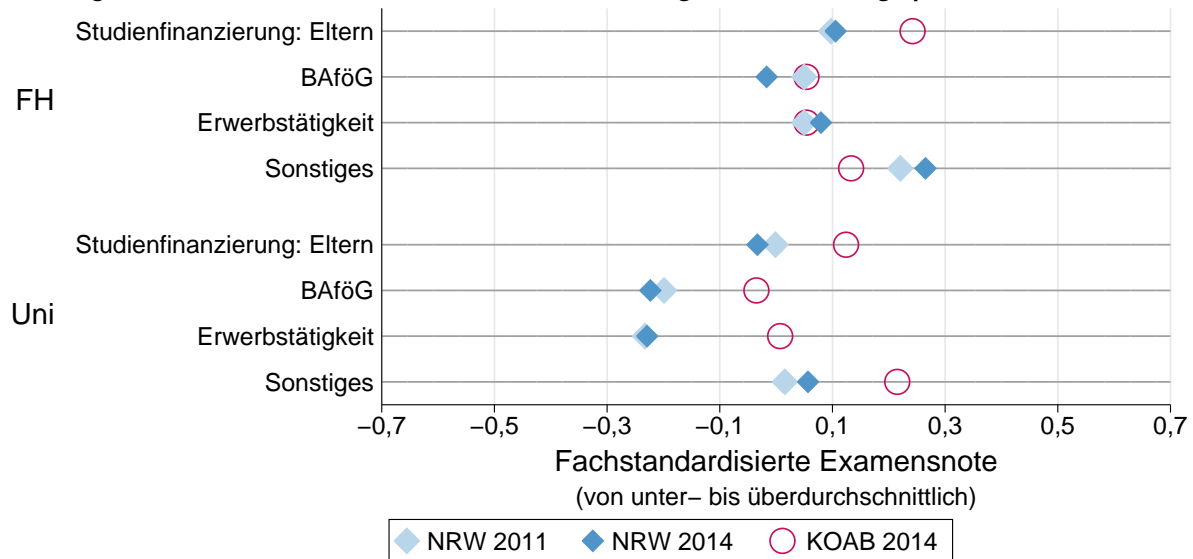
Abbildung 34: Fachstandardisierte Examensnote nach beruflichen Abschlüssen vor Studienbeginn

Unterschiede nach finanziellen und zeitlichen Ressourcen

Finanzielle und zeitliche Ressourcen spielen an Universitäten eine größere Rolle als an Fachhochschulen. Als eine Gruppe, bei der von deutlich limitierten zeitlichen Ressourcen ausgegangen werden kann, können Studierende mit Kind betrachtet werden. Es zeigt sich, dass Fachhochschulabsolvent/innen, die bei Studienbeginn Eltern waren, keine schlechteren Noten als ihre kinderlosen Kommiliton/innen erzielten. An Universitäten NRW beträgt dieser Unterschied allerdings etwa 0,4 Punkte auf der standardisierten Notenskala.

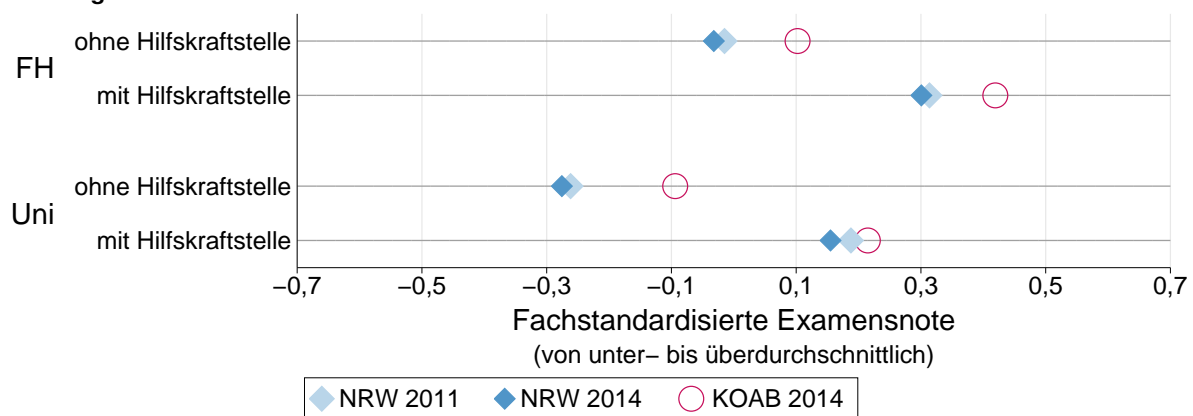
Abbildung 35: Fachstandardisierte Examensnote nach Elternschaft bei Studienbeginn

Des Weiteren geht die Studienfinanzierung durch eigene Erwerbstätigkeiten nur an Universitäten mit deutlich schlechteren Noten einher im Vergleich zur Studienfinanzierung durch Eltern. Dies entspricht dem Muster, das bereits für das Einhalten der Regelstudienzeit gefunden wurde. Darüber hinaus erzielen an Universitäten auch BAföG-Empfänger/innen niedrigere Examensleistungen als Absolvent/innen, die durch ihre Eltern finanziert wurden. Der Schluss liegt nahe, dass BAföG-Empfänger/innen durch die zeitliche Beschränkung der Finanzierung einen besonderen Anreiz haben, das Studium schnell abzuschließen, und dabei auch schlechtere Examensnoten in Kauf nehmen.

Abbildung 36: Fachstandardisierte Examensnote nach wichtigster Finanzierungsquelle des Studiums

Unterschiede nach akademischer Integration

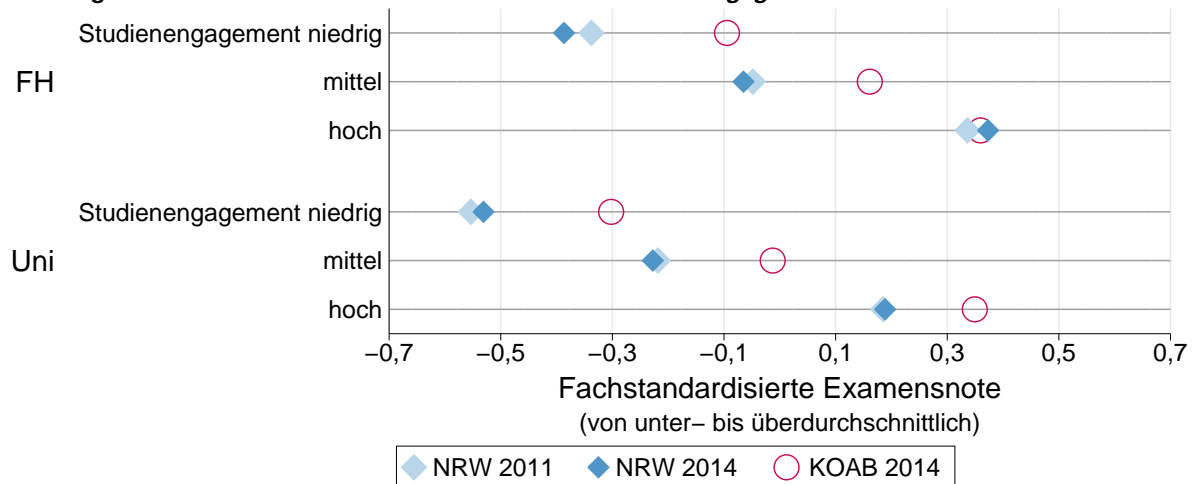
Wer während des Studiums als studentische Hilfskraft oder Tutor/in angestellt war, erzielt im Schnitt bessere Examensnoten als Absolvent/innen, die keine solche Stelle innehatten.

Abbildung 37: Fachstandardisierte Examensnote nach Hilfskraftstelle

Unterschiede nach Studienengagement

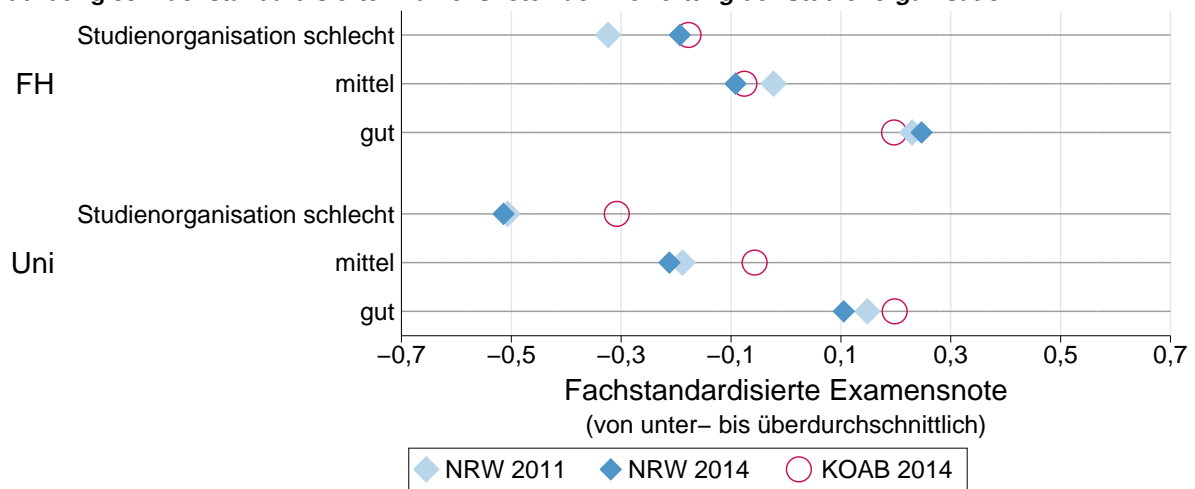
Mit steigendem Studienengagement gehen bessere Examensnoten einher. Je wichtiger das Studium einem ist und je mehr man dafür tut, desto besser sind die Abschlussnoten des Studiums. Der Zusammenhang ist an nordrhein-westfälischen Fachhochschulen stärker ausgeprägt als an denen des übrigen Bundesgebiets.

Abb. 38:

Abbildung 38: Fachstandardisierte Examensnote nach Studienengagement

Unterschiede nach Studienbedingungen

Je besser die Studienorganisation bewertet wird, desto besser sind die Examensnoten. Der Zusammenhang ist an den nordrhein-westfälischen Universitäten stärker ausgeprägt als an den übrigen KOAB-Universitäten.

Abbildung 39: Fachstandardisierte Examensnote nach Bewertung der Studienorganisation

Einflussfaktoren der Examensnote

Die multivariaten Modelle zur Erklärung der relativierten Examensnoten werden wiederum getrennt für Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen gerechnet. Es werden lineare Regressionsmodelle geschätzt. Für jeden Hochschultyp werden sechs aufeinander aufbauende Modelle berechnet, die mit zwei Ausnahmen analog aufgebaut sind wie die Modelle zur Vorhersage des Einhaltens der Regelstudienzeit. Erstens werden keine studienstrukturellen Einflüsse geschätzt, da Notenunterschiede nach Abschlussarten und Studienfächern durch die vorgenommene Standardisierung bzw. Relativierung der Examensnoten bereits herausgerechnet wurden. Zweitens werden Praktika und Auslandssemester nicht in das Modell mitaufgenommen, da insbesondere letztere stark von den nicht gemessenen Leistungen zu Beginn und während des Studiums abhängen dürften. Modell 1 enthält ausschließlich soziodemographische Merkmale. In den darauffolgenden Modellen werden nach und nach die bildungsbiographischen Voraussetzungen (2), zeitliche und finanzielle Ressourcen (3), die akademische Integration (4), das Studienengagement (5) sowie die Studienorganisation kontrolliert (6).

Einflussfaktoren an Fachhochschulen:

Frauen erzielen an Fachhochschulen etwas bessere Examensnoten als Männer (Modell 1).³⁹ Dieser Effekt ist auf die besseren Leistungsvoraussetzungen zurückzuführen – sie starten häufiger mit der allgemeinen Hochschulreife und dabei auch mit besseren Abiturnoten ihr Fachhochschulstudium. Der Koeffizient (weiblich) sinkt entsprechend in Modell 2. FH-Absolvent/innen aus der höchsten untersuchten Gruppe der Bildungsherkunft erzielen keine besseren Examensnoten als Arbeiterkinder (Referenzkategorie: ohne Ausbildung/mit Lehre).

Wenn man die etwas günstigeren bildungsbiographischen Leistungsvoraussetzungen (Modell 2) sowie die etwas bessere akademische Integration (Modell 4) der höheren Herkunftsgruppen berücksichtigt, verringern sich deren Effekte auf ein signifikant negatives Niveau. Das heißt, dass bei gleichen Vorbedingungen und akademischen Kontakten Arbeiterkinder an Fachhochschulen in NRW bessere Studienleistungen erzielen als ihre Kommiliton/innen mit höherer Bildungsherkunft. Absolvent/innen mit Migrationshintergrund erzielen deutlich niedrigere Examensleistungen. Bei gleichzeitiger inländischer Hochschulzugangsberechtigung kann der Effekt wiederum zu einem Teil durch negative Leistungsvoraussetzungen erklärt werden.

Die allgemeine Hochschulreife, bessere Noten der Hochschulzugangsberechtigung sowie eine fachnahe Berufsausbildung wirken sich positiv auf die Examensnoten aus (Modell 2). Der Einbezug dieser Merkmale verbessert die Modellgüte deutlich (R^2 von 0,029 in Modell 1 auf 0,167 in Modell 2). Finanzielle und zeitliche Ressourcen wirken sich in der hier vorliegenden Differenzierung nicht signifikant auf die Examensnoten aus. Einzig bei sonstiger hauptsächlich Studienfinanzierung⁴⁰ werden bessere Examensnoten erzielt als bei einer Finanzierung durch Eltern oder Verwandte. Die akademische Integration hängt ebenfalls positiv mit den Examensnoten zusammen (Modell 4). Studentische Hilfskräfte bzw. Tutor/innen erzielen die besseren Examensnoten. Gute Kontakte zu Lehrenden wirken sich indirekt über die Studienorganisation auf die Examensleistungen aus. Die Examensnoten werden deutlich durch das Studienengagement (Modell 5) sowie die organisationsbezogenen Studienbedingungen (Modell 6) beeinflusst.

³⁹ Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Diese lassen sich als Veränderungen in der abhängigen Variable (hier: in der standardisierten Examensnote) bei Veränderung der jeweiligen unabhängigen Variable um eine Einheit interpretieren. Zum Beispiel bedeutet der Koeffizient für Berufsfachschule/Meister von -0,052 in Modell 1, dass Absolvent/innen dieser Herkunftskategorie im Vergleich zur Referenzkategorie (Eltern ohne Ausbildung/mit Lehre) eine um 0,052 Punkte niedrigere, also schlechtere Examensnote erzielen, wenn gleichzeitig Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert werden. Der Effekt ist statistisch nicht signifikant (siehe 2.2 für detaillierte Interpretationshinweise).

⁴⁰ Hierunter fallen vor allem eigene Ersparnisse, Studienkredite sowie Stipendien.

Tabelle 7: Lineare Regression der standardisierten Examensnote von Fachhochschulabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	-0,052	-0,076**	-0,076**	-0,080**	-0,075*	-0,068*
Hochschulabschluss	-0,005	-0,051	-0,047	-0,059+	-0,046	-0,051
Männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Weiblich	0,099+	-0,021	-0,020	0,007	-0,024	0,002
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,325**	-0,199**	-0,200**	-0,193**	-0,211**	-0,208**
mit MH, ausl. HZB	-0,701**	-0,795**	-0,793**	-0,762**	-0,784**	-0,787**
Alter bei Studienbeginn		0,003	0,001	0,002	-0,002	-0,001
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,577**	-0,581**	-0,563**	-0,540**	-0,513**
Ohne Berufsausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fachfremde Berufsausbildung		0,092	0,091	0,113	0,105	0,101
Fachnahe Berufsausbildung		0,243**	0,244**	0,244**	0,232**	0,220**
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)		0,507**	0,502**	0,476**	0,448**	0,431**
Studienfinanzierung durch Eltern			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BAföG			0,009	0,008	0,002	0,005
Erwerbstätigkeit			-0,023	-0,015	-0,014	-0,020
Sonstiges			0,199**	0,210**	0,202**	0,194**
Bei Studienbeginn ohne Kind			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Kind			0,103	0,102	0,113	0,080
Ohne Hilfskraftstelle				Ref.	Ref.	Ref.
Mit Hilfskraftstelle				0,228**	0,180**	0,180**
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden				0,099*	0,068+	0,028
Studienengagement					0,252**	0,249**
Bewertung der Studienorganisation						0,172**
Konstante	0,163**	-1,000**	-0,946**	-1,300**	-1,654**	-1,960**
N	3276	3276	3276	3276	3276	3276
R ²	0,029	0,167	0,172	0,196	0,240	0,252

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

Einflussfaktoren an Universitäten:

An Universitäten zeigt sich insgesamt ein ähnliches Bild der Einflussfaktoren der Examensnoten. Absolvent/innen mit Migrationshintergrund sowie anderer Hochschulzugangsberechtigung als die Allgemeine Hochschulreife (Abitur) erzielen schlechtere Examensnoten. Absolvent/innen mit besseren Abiturnoten, fachnaher Berufsausbildung, höherer akademischer Integration (Hilfskraftstelle, Kontakte), höherem Studienengagement sowie besseren Studienbedingungen weisen jeweils bessere Studienabschlussnoten auf.

Zwischen den Hochschultypen können folgende Unterschiede beobachtet werden. Bei akademischer Bildungsherkunft erhalten Universitätsabsolvent/innen bessere Abschlussnoten (Koeffizient Hochschulabschluss in Modell 1), die fast vollständig durch bildungsbiographische Voraussetzungen erklärt werden können (Modell 2). An Universitäten spielen finanzielle und zeitliche Ressourcen eine stärkere Rolle für die Studienleistungen. Wer zu Studienbeginn bereits ein Kind hatte, erzielt eine um 0,43 Punkte schlechtere Note auf der standardisierten Skala. Die Unterschiede in Abhängigkeit von der hauptsächlichen Finanzierungsquelle des Studiums sind ebenfalls höher. Gegenüber Absolvent/innen, deren Studium durch die Eltern finanziert wurde, erhalten BAföG-Empfänger/innen sowie erwerbstätige Studierende etwas schlechtere Abschlussnoten (Modell 3). Der negative Effekt der Erwerbstätigkeit vollzieht sich auf indirektem Weg über das etwas geringere Studienengagement (Modell 5) sowie organisationale Studienbedingungen und ist ab Modell 5 nicht mehr signifikant. Wer das eigene Studium nur durch Erwerbstätigkeiten realisieren kann, hat nicht die Möglichkeit, sich voll auf das Studium zu konzentrieren und muss gleichzeitig versuchen, terminliche Anforderungen von Studium und Erwerbsarbeit miteinander zu vereinbaren.

Tabelle 8: Lineare Regression der standardisierten Examensnote von Universitätsabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	0,030	0,005	-0,000	-0,007	-0,006	-0,006
Hochschulabschluss	0,176**	0,040	0,021	0,013	0,028	0,024
Männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Weiblich	-0,017	-0,064**	-0,058**	-0,024	-0,043*	-0,026
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,281**	-0,158**	-0,142**	-0,135**	-0,168**	-0,169**
mit MH, ausl. HZB	-0,607**	-0,753**	-0,763**	-0,745**	-0,774**	-0,775**
Alter bei Studienbeginn		0,009*	0,014**	0,011**	0,008+	0,008+
Abitur		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung		-0,277**	-0,271**	-0,249**	-0,268**	-0,257**
Ohne Berufsausbildung		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fachfremde Berufsausbildung		0,027	0,032	0,049	0,046	0,041
Fachnahe Berufsausbildung		0,186**	0,192**	0,210**	0,194**	0,188**
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)		0,637**	0,636**	0,597**	0,546**	0,520**
Studienfinanzierung durch Eltern			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BAföG			-0,083**	-0,087**	-0,081**	-0,076**
Erwerbstätigkeit			-0,068*	-0,073*	-0,052+	-0,041
Sonstiges			0,053	0,035	0,025	0,025
Bei Studienbeginn ohne Kind			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Kind			-0,431**	-0,380**	-0,342**	-0,338**
Ohne Hilfskraftstelle				Ref.	Ref.	Ref.
Mit Hilfskraftstelle				0,241**	0,198**	0,193**
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden				0,076**	0,054**	0,024**
Studienengagement					0,246**	0,243**
Bewertung der Studienorganisation						0,142**
Konstante	-0,100**	-1,995**	-2,065**	-2,197**	-2,514**	-2,728**
N	8598	8598	8598	8598	8598	8598
R ²	0,026	0,174	0,177	0,199	0,239	0,248

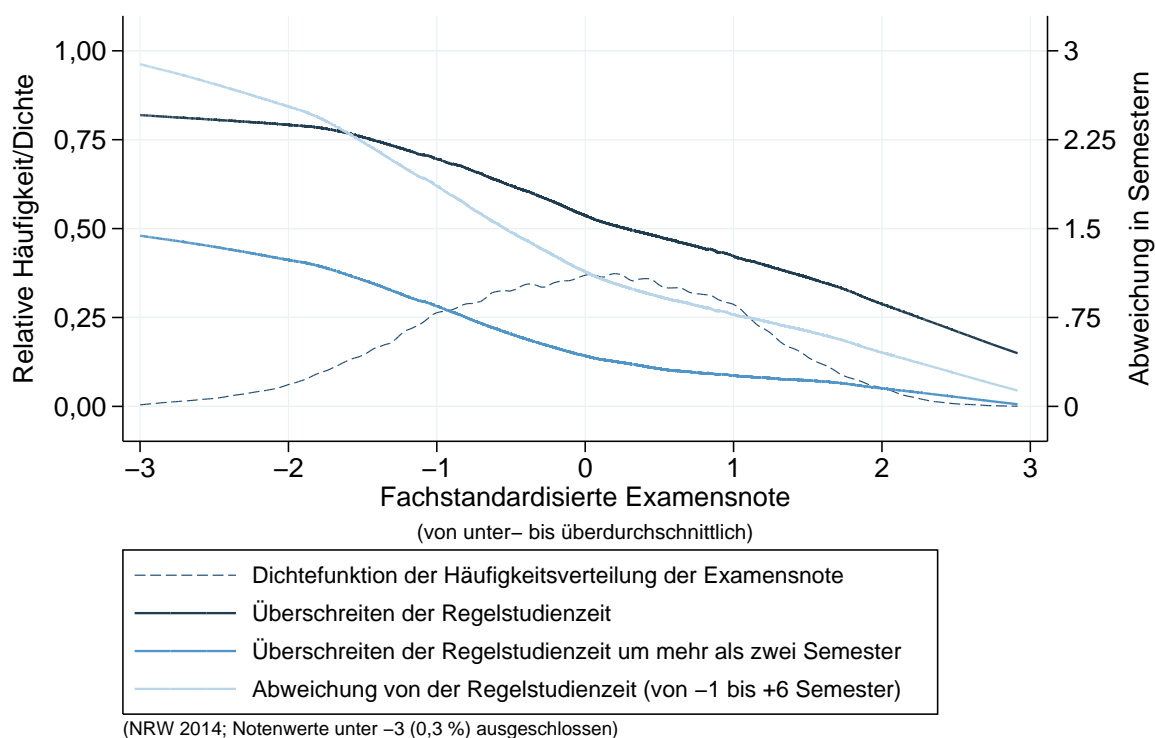
NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

3.3.3 Einhalten der Regelstudienzeit und Examensnote – zwei Aspekte der Leistungsfähigkeit

Die beiden untersuchten Leistungsmerkmale, das Studium in Regelstudienzeit sowie die Examensnote, korrelieren deutlich miteinander. Dies wird im Folgenden anhand geglätteter Kurven dargestellt, die die Häufigkeiten des Überschreitens der Regelstudienzeit bzw. die mittlere Abweichung von der Regelstudienzeit⁴¹ in Abhängigkeit von den fachstandardisierten Examensnoten angeben.

Absolvent/innen, die bessere Abschlussnoten erzielen, haben für ihr Studium seltener die Regelstudienzeit überschritten (dunkle Linie) und seltener die Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester überschritten. Nicht nur die Überschreitung, sondern auch die Anzahl der Semester, um die die Regelstudienzeit überschritten wurde, hängt mit den Examensleistungen zusammen (helle Linie). So überschreiten Absolvent/innen mit einem Notenwert von +1 die Regelstudienzeit im Schnitt um 0,8 Semester, Absolvent/innen mit durchschnittlichen Noten (Wert 0) um etwa 1,1 Semester und Absolvent/innen mit einem Notenwert von -1 benötigen etwa 1,8 Semester mehr als durch die Studienordnung vorgesehen.

⁴¹ Die Abweichung von der Regelstudienzeit wurde anhand der Angaben zu Z21 und Z264 gebildet. Unklare Werte wurden folgendermaßen einbezogen: Eine Unterschreitung der Regelstudienzeit wurde pauschal als einsemestrige Unterschreitung gewertet. Eine Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als vier Semester wurde pauschal als sechsemestrige Überschreitung gewertet, da Häufigkeitsverteilungen der Z264 eine entsprechende Verteilung von Überschreitungen um mehr als vier Semester vermuten lassen.

Abbildung 40: Zusammenhang zwischen Examensnoten und Einhalten der Regelstudienzeit

Darüber hinaus zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Studiendauer und Examensnoten im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich stärker ausgeprägt ist als im überdurchschnittlichen Leistungsbereich: So sind für alle Überschreitungen um mehr als ein Jahr sowie die Anzahl zusätzlicher Semester die Unterschiede zwischen einem Notenwert von 0 und 1 kleiner als die Unterschiede zwischen einem Notenwert von -1 und 0. Leistungsfähigere Studierende konzentrieren sich seltener nur auf ihr Fachstudium, sondern sind eher geneigt, zusätzliche Optionen wie z.B. ein Auslandssemester wahrzunehmen oder sich zu engagieren, und überschreiten daher die Regelstudienzeit (vgl. Alesi et al. 2014, S. 32).

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Faktoren untersucht, die sich auf das Einhalten der Regelstudienzeit sowie die Examensnoten auswirken. Es wurde gezeigt, dass beide Aspekte deutlich miteinander korrelieren, d.h. Absolvent/innen, die überdurchschnittliche Examensnoten aufweisen, studieren auch schneller als Absolvent/innen, die ihr Studium mit einer (unter)durchschnittlichen Note abschließen. Im Folgenden werden die wichtigsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten noch einmal zusammenfassend dargestellt und es wird auf die eingangs formulierten Hypothesen Bezug genommen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Regelstudienzeit an Fachhochschulen geringfügig häufiger eingehalten wird als an Universitäten: Für NRW 2014 beispielsweise liegen die Durchschnittswerte bei 43 (Universitäten) vs. 53 (Fachhochschulen) Prozent (damit kann die Hochschultypypothese bestätigt werden). Der Befund gilt für alle Hochschulen bundesweit. Vergleicht man weiterhin, wie sich die Studiendauern im Zeitverlauf verhalten, so ist ein Absinken des Anteils der Absolvent/innen, die in Regelstudienzeit abgeschlossen haben, um etwa elf Prozentpunkte – wiederum regional ähnlich – feststellbar, sodass aktuell die Quoten etwas unter 50 Prozent liegen. Dieser Rückgang lässt sich durch den unterschiedlichen Etablierungsgrad von Bachelor- und Masterstudiengängen bei den Befragungswellen der Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 erklären. Dieser hat bewirkt, dass in 2011 stärker noch als in 2014 Schnellstudierende erfasst worden sind. Ein genauerer Blick auf das Ausmaß der Überschreitung der Regelstudienzeit zeigt, dass diese häufig an beiden Hochschultypen in NRW um wenige (maximal um zwei) Semester

überschritten wird. Der Anteil der Befragten, die eine Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester angegeben haben, liegt an beiden Hochschultypen unter 20 Prozent.

Im Hinblick auf die Examensnoten kann eine leichte sog. „Grade Inflation“ festgestellt werden. Die durchschnittliche Examensnote in NRW beträgt sowohl 2011 als auch 2014 2,0 (an beiden Hochschultypen), bei einer Normalverteilung würde sich hingegen ein Wert von 2,5 ergeben. Die Ergebnisse sind vergleichbar für die KOAB-Hochschulen außerhalb NRWs. Als mögliche Einflussfaktoren für beide Zielvariablen (Einhaltung der Regelstudienzeit und Examensnoten) wurden studienstrukturelle, soziodemographische und bildungsbiographische Merkmale, finanzielle und zeitliche Ressourcen, das Studienengagement, die Studienbedingungen und die akademische Integration untersucht. Zudem wurden bei Personen, die die Regelstudienzeit überschritten haben, die Gründe erfragt.

Studienstrukturelle Merkmale:

An NRW-Hochschulen gibt es einen widersprüchlichen Befund im Hinblick auf die Abschlussarten: Im bivariaten Modelle halten an Fachhochschulen Bachelorabsolvent/innen seltener die Regelstudienzeit ein als Masterabsolvent/innen, wohingegen dies an Universitäten genau umgekehrt ist. Die Vorselektionshypothese kann in Bezug auf die Regelstudienzeiteinhaltung demnach nur für Fachhochschulen angenommen werden. Im multivariaten Modell ist allerdings nur der Befund für die Universitäten in 2014 unter Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren signifikant. An Fachhochschulen hingegen sinkt der Effekt auf ein nichtsignifikantes Maß, sobald man die bildungsbiographischen Voraussetzungen berücksichtigt. Bundesweit halten Bachelorabsolvent/innen an beiden Hochschultypen häufiger die Regelstudienzeit ein als Masterabsolvent/innen. Die widersprüchlichen Ergebnisse kommen auch hier vermutlich aufgrund des unterschiedlichen Etablierungsgrads der Studiengänge zustande.

In Bezug auf die Examensnoten werden Bachelorstudiengänge im Durchschnitt mit etwas schlechteren Noten absolviert als Masterstudiengänge und zwar in NRW und auch außerhalb. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, da vermutet werden kann, dass ein Teil des Unterschieds durch die Positivselektion der Masterstudierenden erklärt werden kann. Die Vorselektionshypothese kann demnach für die Examensnote bestätigt werden.

Bei einer groben Unterteilung der Studienfächer in sechs Kategorien zeigt sich, dass die Muster an Universitäten und Fachhochschulen ähnlich sind, und zwar bundesweit. Am häufigsten wird die Regelstudienzeit in den Naturwissenschaften sowie sozial(pädagogischen) und gesundheitswissenschaftlichen Studienfächern eingehalten. Dies bestätigt sich auch im multivariaten Modell. Eine feinere Aufteilung gemäß der Studienbereichsgliederung des Statistischen Bundesamts führt zu ähnlichen Ergebnissen. Auch im Hinblick auf die Examensnoten gibt es deutliche Unterschiede: An den Fachhochschulen werden die besten Noten in den geistes- und kunstwissenschaftlichen Fächern, an den Universitäten in den sozialwissenschaftlichen Fächern vergeben. Die schlechtesten Noten erhalten überall die Absolvent/innen wirtschafts- und rechtswissenschaftlicher Fächer. Die Fachhypothese muss größtenteils verworfen werden. Arbeitsmarktbezug und strukturierte Organisation erklären nicht die vorgefundenen Unterschiede zwischen den Fächern, und zwar an beiden Hochschultypen.

Soziodemographische Merkmale:

Im Hinblick auf soziodemographische Merkmale spielt vor allem der Migrationshintergrund eine Rolle. Personen mit Migrationshintergrund überschreiten in NRW häufiger die Regelstudienzeit als Personen ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied verringert sich, wenn studienstrukturelle und bildungsbiographische Merkmale hinzugezogen werden, so dass an Universitäten Personen mit Migrationshintergrund (und deutscher Hochschulzugangsberechtigung) keinen Unterschied mehr zu Personen ohne Migrationshintergrund aufweisen. Bei Fachhochschulabsolvent/innen hingegen gibt es einen eigenständigen Migrationseffekt, auch nach Kontrolle weiterer Merkmale. Der Geschlechterunterschied ist zunächst ebenfalls deutlich ausgeprägt an beiden Hochschultypen, wird jedoch größtenteils durch Fächer und Leistungen der Bildungsbiographie erklärt. Im Gesamtmodell gibt es nur noch einen geringen signifikanten Geschlechtereffekt bei Universitätsabsolvent/innen. Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund halten an Universitäten etwas häufiger die Regelstudienzeit ein, der positive Effekt verschwindet jedoch nach Einführung der bildungsbiographischen Voraussetzungen.

In Bezug auf die Examensnoten schneiden beide migrantischen Gruppen signifikant schlechter ab als Personen ohne Migrationshintergrund. Personen mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung schneiden zudem deutlich schlechter ab als jene mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, allerdings aus unterschiedlichen Gründen: Während bei Letzteren die schlechteren bildungsbiographischen Voraussetzungen maßgeblich sind, schneiden Erstere schlechter ab als Personen ohne Migrationshintergrund, obwohl sie bessere Leistungsvoraussetzungen mitbringen. Demgegenüber spielt die Bildungsherkunft sowie das Geschlecht eine untergeordnete Rolle. Unterschiede zugunsten der Frauen in bivariaten Modellen schwinden in multivariaten Modellen bei Einführung der bildungsbiographischen Voraussetzungen, d.h. Frauen starten mit etwas besseren Leistungsvoraussetzungen ins Studium. Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus erzielen lediglich an Universitäten etwas bessere Noten als Absolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund. Der positive Effekt wird jedoch vollständig durch die besseren bildungsbiographischen Leistungsvoraussetzungen erklärt. In Bezug auf die Herkunftshypothesen kann demnach hauptsächlich ein negativer Effekt des Migrationshintergrunds auf die Examensnote sowie die Einhaltung der Regelstudienzeit festgestellt werden. Hypothese H3.1 (Bildungshintergrund) wird daher partiell (für Fachhochschulen) verworfen.

Bildungsbiographie:

Betrachtet man die Bildungsbiographie, so kann festgestellt werden, dass schulische Leistungsindikatoren mit dem Einhalten der Regelstudienzeit an beiden Hochschultypen deutlich zusammenhängen. Besonders stark ist der Einfluss der Note. Der positive Einfluss des Abiturs ist an Fachhochschulen deutlich stärker als an Universitäten. Der Zusammenhang im bivariaten Modell ist an Hochschulen in NRW deutlich stärker als an Hochschulen außerhalb von NRW. Auch der Abschluss einer Berufsausbildung vor dem Studium wirkt sich auf das Einhalten der Regelstudienzeit aus, anders als erwartet, an Universitäten stärker als an Fachhochschulen: Während an Fachhochschulen lediglich die fachnahe Berufsausbildung mit einem zügigeren Studium einhergeht, betrifft dies an Universitäten auch die fachfremden Berufsausbildungen.

Die hohe Bedeutung der Leistungsfähigkeit für ein zügiges Studium zeigt sich auch bei den Gründen für die Überschreitung der Regelstudienzeit: hohe Studienanforderungen werden insgesamt am häufigsten von den Absolvent/innen genannt.

Auch die Examensnoten werden stark von den bildungsbiographischen Voraussetzungen beeinflusst, wiederum am stärksten von den Schulnoten. Abitur und eine fachnahe Ausbildung gehen ebenso an beiden Hochschultypen signifikant mit besseren Examensnoten einher, an Fachhochschulen ist der Effekt dieser beiden Merkmale stärker als an Universitäten. Die Leistungs- und Kompetenzhypothesen können demnach weitgehend bestätigt werden.

Finanzielle und zeitliche Ressourcen:

Erwerbstätigkeiten als Hauptfinanzierungsquelle des Studiums gehen an Universitäten in NRW etwas häufiger mit einer Überschreitung der Regelstudienzeit einher im Vergleich zu elterlicher finanzieller Unterstützung. Wenn Studierende an Fachhochschulen hingegen ihr Studium hauptsächlich durch eigene Erwerbstätigkeit finanziert haben, ist dieser negative Zusammenhang nicht feststellbar. Die Bedeutung zeitlicher Ressourcen für ein zügiges Studium kann auch den Antworten der Befragten entnommen werden, die nach den Gründen für das Überschreiten der Regelstudienzeit gefragt wurden. Eigene zeitliche Ressourcen wurden hinter Leistungsanforderungen als zweitwichtigster Grund angegeben. Ein Auslandsstudium und Praktika haben nur an Universitäten ein Überschreiten der Regelstudienzeit zur Folge (Bestätigung der Hypothesen H3.8 und H3.9 für Universitätsabsolvent/innen).

Im Hinblick auf die Examensnoten übt die Erwerbstätigkeit bei Universitätsabsolvent/innen auch einen negativen Einfluss aus, der jedoch nach Kontrolle weiterer Merkmale schwindet. Zudem wirkt sich die Elternschaft negativ aus, auch hier allerdings nur an Universitäten (die Zusatztätigkeitenhypothesen treffen demnach nur für Universitätsabsolvent/innen zu).

Studienengagement, Studienbedingungen, akademische Integration:

Studienengagement und Studienbedingungen zeigen in bivariaten Modellen einen ähnlichen Zusammenhang zur Studiendauer und zu den Examensnoten. Dies gilt für beide Hochschultypen bundesweit.

In multivariaten Modellen zeigt sich, dass die Studienorganisation für das Einhalten der Regelstudienzeit und das Studienengagement für die Examensnoten jeweils eine größere Bedeutung haben. Die Motivationshypothese kann für beide Hochschultypen bestätigt werden. Die akademische Integration wirkt sich auch positiv auf die Examensnoten und die Einhaltung der Regelstudienzeit an beiden Hochschultypen aus (die Integrationshypothese kann hierfür bestätigt werden).

4 Zufriedenheit mit dem Studium

Dieses Kapitel greift die elfte Forschungsfrage auf. Zunächst soll geklärt werden, wie die Studienzufriedenheit mit bestimmten individuellen Leistungsaspekten und organisationalen Merkmalen zusammenhängt. Anschließend wird geprüft, ob diese Merkmale sich als Prädiktoren für die Studienzufriedenheit eignen und welche weiteren Prädiktoren noch ausschlaggebend sind. Wir orientieren uns dabei zunächst am Modell, das wir im Rahmen des Kapitels Studienleistungen und Studienerfolg geprüft haben, und berücksichtigen zusätzlich Ergebnisse anderer Untersuchungen zur Studienzufriedenheit.

Studienzufriedenheit wird als wichtiger Faktor für ein erfolgreiches Studium betrachtet. Umgekehrt muss davon ausgegangen werden, dass die Unzufriedenheit mit dem Studium die Gefahr eines Hochschulwechsels, Fachwechsels oder auch des gänzlichen Abbruchs des Studiums erhöht (vgl. zum Beispiel Pervin und Rubin 1967, Ramm et al. 2014, S. 145). Neben diesen aus individueller und hochschulpolitischer Sicht wichtigen Folgewirkungen spielen noch institutionelle Aspekte eine Rolle: Aus Sicht der Hochschulen ist die Studienzufriedenheit einerseits ein wichtiger Qualitätsindikator, der im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen erhoben wird und auf Verbesserungspotentiale in der Lehre und Forschung oder der infrastrukturellen Angebote hinweist, und andererseits kann die Studienzufriedenheit auch als ein Hochschulmarketing-Instrument benutzt werden, denn zufriedene Hochschulabsolvent/innen werden in stärkerem Maße ihrer Hochschule auch nach ihrem Abschluss verbunden bleiben, sich eventuell im Rahmen von Alumni-Aktivitäten engagieren sowie die Hochschule anderen Studieninteressierten weiterempfehlen.

Der im Folgenden zitierten Literatur ist zu entnehmen, dass es sich bei der Studienzufriedenheit um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt. Es fließen sowohl individuelle Startbedingungen (z.B. Motive der Studienwahl) als auch die Bedingungen während des Studiums (die allgemeinen Lebensumstände, das Studierverhalten, die Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung, der Wissens- und Kompetenzerwerb) sowie die Studienbedingungen und die inhaltliche und methodische Ausrichtung des Studiums ein.

In der Literatur findet man zudem unterschiedliche Herangehensweisen, je nach zugrundeliegender disziplinärer Ausrichtung. So werden beispielsweise in psychologischen Studien vielfach psychologische Konzepte wie Selbstwirksamkeitserwartung, soziale Kompetenz oder Belastungstoleranz für die Erklärung der Studienzufriedenheit zugrunde gelegt, während in soziologischen Studien u.a. die soziale Lage als beeinflussender Faktor mitgedacht wird. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in psychologischen Studien das Konzept der Studienzufriedenheit an sich stärker durchleuchtet und nach einer theoretisch fundierten Skala gesucht wurde, während sonst die Studienzufriedenheit eher mit Hilfe eines recht globalen Items (häufig anhand einer Likert-Skala) erfasst wurde (siehe Blüthmann 2012, S. 287).

Im Folgenden wird exemplarisch anhand verschiedener Studien aufgezeigt, mit Hilfe welches theoretischen Ansatzes die Studienzufriedenheit erhoben wurde und welche Prädiktoren sich als zentral herausgestellt haben.⁴² Ziel ist es nicht, den Forschungsstand umfassend darzustellen, sondern aufzuzeigen, welche Prädiktoren sich – auch über mehrere Studien hinweg – als wichtig oder zentral herausgestellt haben, um so zu einer möglichst fundierten Einordnung der eigenen Ergebnisse gelangen zu können.

Im 12. Studierendensurvey, einer deutschlandweiten Langzeitstudie an Universitäten und Fachhochschulen, die eine Vielzahl von Themen zu studentischer Situation und Orientierungen im Zeitverlauf behandelt, wird in Kapitel 3.4 auch auf die Attraktivität des studentischen Daseins eingegangen. Es wurde festgestellt, dass eine hohe Studienzufriedenheit deutlich mit der Fachidentifikation, der beigemessenen Relevanz von Hochschule und Studium und der Zufriedenheit mit den bereits erbrachten Leistungen zusammenhängt. Ein eventueller Verzug in der Studienplanung habe hingegen eine negative Auswirkung auf die Studienzufriedenheit. Geschlecht, Hochschultyp und Fachrichtung hätten kaum einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit (vgl. Ramm et al. 2014, S. 139-144).

⁴² Da Studienzufriedenheit im Rahmen des ersten StuBNRW-Berichts nicht behandelt wurde, fällt die theoretische Einleitung im Rahmen dieses Kapitel etwas ausführlicher aus als in den anderen Kapiteln dieses Berichts.

In einer weiteren Studie greifen Emmerich, Sander und Weckwerth (2016) auf regionale Daten des 11. Konstanzer Studierendensurveys zurück, um den Einfluss der sozialen Lage auf die Studienzufriedenheit zu messen. Ihre Argumentation hinsichtlich der Bedeutsamkeit der sozialen Lage für die Studienzufriedenheit beruht auf Bourdieus Feldtheorie, bei der die Passung zwischen dem akademischen Feld der Hochschule und den Studierenden hervorgehoben wird (vgl. Bourdieu 1987). Für bildungsferne Schichten wird von einer Unvertrautheit mit den expliziten wie impliziten Feldregeln, den allgemeinen Prinzipien der akademischen Ausbildung sowie den Lernanforderungen ausgegangen. Die zentrale Annahme der Untersuchung lautet, dass Personen aus niedrigeren Bildungsschichten solche ein Gefühl von Fremdheit im akademischen Umfeld hätten, das sich negativ auf die Studienzufriedenheit auswirken sollte. Zur Messung der sozialen Lage wurde die berufliche Stellung der Eltern herangezogen. Zusätzlich wurden folgende Prädiktoren der Studienzufriedenheit aufgenommen: die Alltagskultur der Studierenden (gemessen an der Wichtigkeit verschiedener Lebensbereiche), die soziale Integration (gemessen u.a. an Kontakten zu Kommiliton/innen, Kontakten zu Professor/innen), die Bewertung der Studienbedingungen (gemessen am Aufbau des Studiengangs, der Durchführung der Lehrveranstaltungen, der Betreuung durch Lehrende und dem Studierenertrag insgesamt). Zusätzlich wurde eine Reihe von Kontrollvariablen einbezogen, u.a. drei Nutzendimensionen des Studiums (wissenschaftlicher Nutzen, gesellschaftlicher Nutzen, beruflicher Nutzen). Entgegen der ursprünglichen Annahme zeigte die soziale Lage kaum einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Auch die Alltagskultur (die von der sozialen Lage beeinflusst wird), der Kontakt zu Professor/innen und die Betonung des beruflichen Nutzens eines Studiums zeigten kaum einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Diese war vielmehr bei denjenigen Personen höher, die einen wissenschaftlichen Nutzen im Studium sahen, die gute soziale Kontakte zu Kommiliton/innen hatten und die die Studienbedingungen als gut bewerteten (vor allem hinsichtlich des Aufbaus des Studiengangs und des Ertrags).

In psychologischen Studien wird die Studienzufriedenheit als Einstellungsmerkmal erhoben, sprich als Einstellung der Studierenden zu ihrem Studium. Das Konstrukt der Studienzufriedenheit wurde in Anlehnung an das Konstrukt der Arbeitszufriedenheit entwickelt (vgl. Spector 1997, zit. in Schiefele und Jacob-Ebbinghaus 2006) und zunächst in einer Studie mit 1800 Studierenden verschiedener Fachbereiche empirisch überprüft (vgl. Westermann et al. 1996). Ein Ergebnis dieser Studie war, dass die Studienzufriedenheit am besten anhand von drei Komponenten erfasst werden könne: a) Zufriedenheit mit den Studieninhalten (ZSI), b) Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (ZSB) und c) Bewältigung von Studienbelastungen (ZBSB). In späteren Studien (z. B. Heise et al. 1999) konnte gezeigt werden, dass diese drei Komponenten der Studienzufriedenheit von jeweils gleichen Prädiktoren auf unterschiedliche Weise beeinflusst werden. Dabei variierten auch die einbezogenen Prädiktoren, je nach Studie. Exemplarisch sei hier auf eine Studie jüngeren Datums verwiesen: Schiefele und Jakob-Ebbinghaus (2006) haben Studierende der Psychologie an der Universität Bielefeld hinsichtlich ihrer Studienzufriedenheit befragt und herausgefunden, dass die ZSI wesentlich von dem Fachinteresse und der berufspraktischen Relevanz der Lehre beeinflusst wird, bei der Vorhersage der ZSB das wahrgenommene Engagement der Lehrenden und die berufsbezogene sowie leistungsbezogene extrinsische Motivation im Vordergrund stehen sowie hinsichtlich der ZBSB die Überforderung in der Lehre und das Fachinteresse ausschlaggebend sind.

Schließlich sei noch auf eine letzte Studie verwiesen (Blüthmann, 2012), bei der Prädiktoren der Studienzufriedenheit auf unterschiedlichen Ebenen einbezogen worden sind. Es wurden Bachelorstudierende verschiedener Fächer an der Freien Universität Berlin befragt. Das theoretische Modell zur Messung der Studienzufriedenheit unterscheidet hier zwischen folgenden verschiedenen Ebenen: Eingangsvoraussetzungen der Studierenden (z.B. Studienwahlmotive, Informiertheit über das Studium), Lernprozess (z.B. Lernmotivation, Lernstrategien, Workload), Studienbedingungen (unterteilt nach eher strukturellen Merkmalen wie Curricula und Lehrveranstaltungsgröße sowie Prozessmerkmalen wie Einstellungen zur Lehrqualität, Betreuung, Studienklima) und Lebensbedingungen (z.B. Erwerbstätigkeit, Krankheit bzw. psychische Probleme). Es wurden Mehrebenenanalysen gerechnet, mit folgendem Ergebnis: Auf der Ebene der Studierenden hängt die Studienzufriedenheit zentral mit den Einschätzungen hinsichtlich der Qualität der Lehre, des Studienklimas, der subjektiven Lernmotivation und der Einschätzung des erworbenen Fachwissens zusammen. Auf der Ebene der Studiengänge zeigt darüber hinaus die Studien-

gangskonstruktion einen deutlichen Effekt.

4.1 Forschungsfragen, Hypothesen und Untersuchungsanlage

Wie in den oben dargestellten Studien, untersuchen auch wir im Rahmen dieses Kapitels die Studienzufriedenheit als abhängige Variable. Ziel ist es einerseits, den Befunden aus anderen Studien Rechnung zu tragen und andererseits eine Kontinuität und Vergleichbarkeit zu unserem bereits eingeführten Analysemodell herzustellen.

Es soll daher zunächst deskriptiv gezeigt werden, wie hoch die Studienzufriedenheit an Universitäten und Fachhochschulen sowie im regionalen Vergleich ist. Es folgen bivariate Analysen zur Studienzufriedenheit nach Fächern, Studienleistungen und Studienorganisation. Hinsichtlich der Studienleistungen wird sowohl der Zusammenhang der Studienzufriedenheit mit der Einhaltung der Regelstudienzeit als auch der Zusammenhang mit der Examensnote geprüft. Anschließend werden verschiedene Einflussfaktoren in multivariaten Analysen simultan geprüft. Wie in anderen Studien gezeigt, spielen für die Studienzufriedenheit die Studienbedingungen eine zentrale Rolle und werden deshalb hier ausführlicher behandelt als in anderen Kapiteln dieses Berichts. Andere zentrale Faktoren können hier jedoch nicht einbezogen werden, da entsprechende (Kern-)Fragen im KOAB-Fragebogen nicht enthalten sind, so beispielsweise: Belastungstoleranz, Fachidentifikation, Wertorientierungen, Studienwahlmotive, Relevanz von Forschung und Studium, Alltagskultur der Studierenden, Überforderungsaspekte. Ansonsten stehen jedoch in der KOAB-Befragung vielfältige Indikatoren zur Verfügung, die auch in den obigen Studien als relevant erachtet worden sind.

Die Studienzufriedenheit wird auch hier mit Hilfe eines globalen Items erhoben. Die Befragten wurden ca. eineinhalb Jahre nach Studienende anhand einer fünfstufigen Likert-Skala⁴³ gefragt, wie zufrieden sie aus heutiger Sicht, sprich, zum Zeitpunkt der Befragung, mit ihrem Studium waren. Die Zufriedenheit mit dem Studium wurde demnach retrospektiv erhoben.

Im Folgenden werden die zu prüfenden Hypothesen, wie schon im vorhergehenden Kapitel, nach individuellen und organisationalen Merkmalen getrennt gelistet:

Individuelle Merkmale

Leistungshypothesen:

- H4.1: Je besser die Examensnote des Studiums, desto höher die Zufriedenheit mit dem Studium. Hierbei dürften zwei Aspekte eine Rolle spielen: Zum einen ist die Examensnote keine rein punktuelle Leistungsmessung zum Zeitpunkt des Studienabschlusses, sondern setzt sich aus kumulierten Leistungen während des gesamten Studiums zusammen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass gute Studienleistungen sich schon während des Studiums positiv auf die Studienzufriedenheit ausgewirkt haben. Zum anderen erhöht eine gute Examensnote die Wahrscheinlichkeit, einen guten Job zu finden, was zu einer positiveren rückblickenden Bewertung des Studiums führen sollte.
- H4.2: Absolvent/innen, die ihr Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen haben, sind zufriedener mit ihrem Studium. Erstens kann davon ausgegangen werden dass ein zügiges Studium Ausweis einer höheren Leistungsfähigkeit ist. Zweitens wirkt auch ein zügiges Studium als positives Signal auf dem Arbeitsmarkt, das zu einem besseren Berufsstart führen kann, was insgesamt die rückblickende Zufriedenheit mit dem Studium positiv beeinflussen sollte.

Zusatztätigkeitshypothesen:

- H4.3: Die Erwerbstätigkeit neben dem Studium wirkt sich tendenziell negativ auf die Studienzufriedenheit aus, da erwerbstätige Studierende in hohem Maße doppelt belastet sind.

⁴³ Von 1 „sehr zufrieden“ bis 5 „sehr unzufrieden“.

- H4.4: Personen, die vor dem Studium Kinder hatten, sind tendenziell unzufriedener mit ihrem Studium. Auch hier wirkt sich eine potentielle Überlastung negativ auf die Bewertung des gesamten Studiums aus.

Integrationshypothese:

- H4.5: Eine hohe akademische Integration (Hilfskraftstelle, Kontakte zu Lehrenden) wirkt sich positiv auf die Studienzufriedenheit aus.
- H4.6: Eine hohe soziale Integration (Kontakte zu Studierenden) geht mit einer höheren Studienzufriedenheit einher.

Organisationale Merkmale

Vorselektionshypothese:

- H4.7: Absolvent/innen von Masterstudiengängen sind mit ihrem Studium zufriedener als Bachelorabsolvent/innen, aus zweierlei Gründen: Erstens sind Masterabsolvent/innen in höherem Maße vorselektiert und damit leistungsstärker als Bachelorabsolvent/innen. Zweitens findet im Masterstudium vielfach eine Vertiefung und Spezialisierung statt, die den Fachinteressen der Studierenden stärker entgegen kommt als das stärker auf Grundlagen fokussierte Bachelorstudium.

Studienbedingungshypothese:

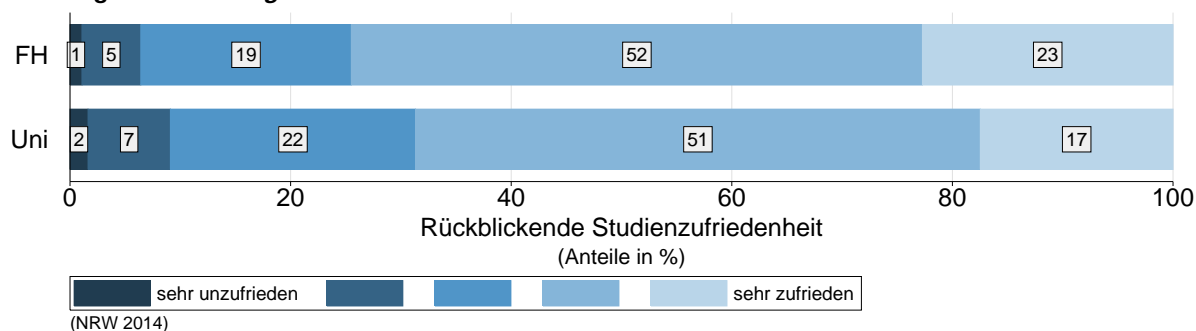
- H4.8: Eine positive Bewertung der Studienbedingungen sollte im Allgemeinen mit einer höheren Studienzufriedenheit einhergehen. Praxisbezogene Elemente sollten an Fachhochschule und wissenschaftliche Aspekte an Universitäten eine höhere Rolle spielen.

4.2 Ergebnisse

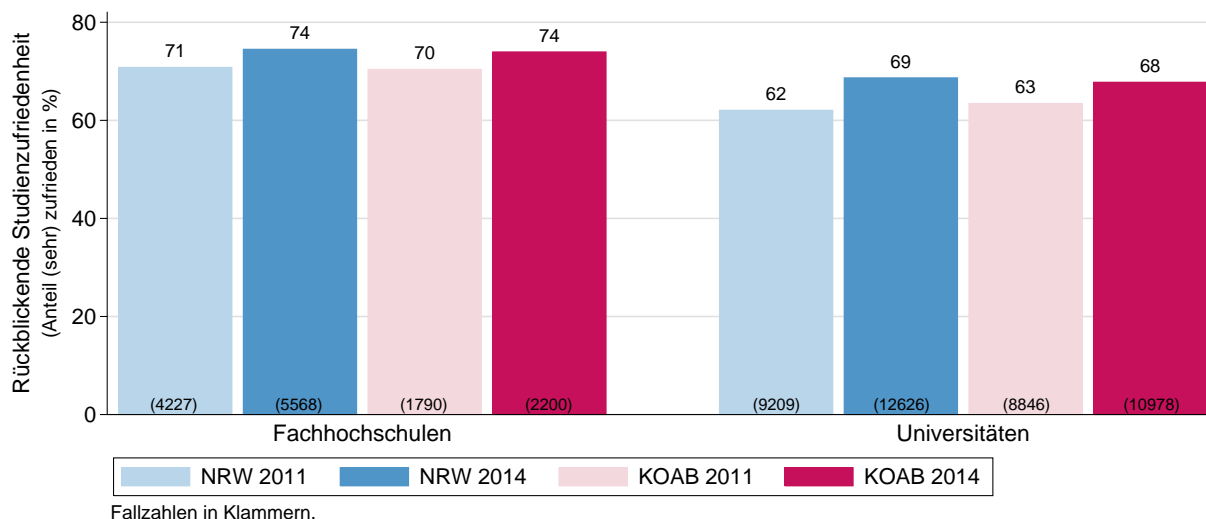
4.2.1 Rückblickende Studienzufriedenheit

Drei Viertel der Absolvent/innen der NRW-Fachhochschulen sowie zwei Drittel der Absolvent/innen der NRW-Universitäten sind rückblickend mit ihrem Studium eher zufrieden oder sehr zufrieden. Weniger als jede/r zehnte Absolvent/in ist rückblickend nicht mit dem Studium zufrieden (niedrigste Kategorien zusammengefasst) und etwa jede/r Fünfte gibt eine mittlere Zufriedenheit an.

Abbildung 41: Verteilung der Studienzufriedenheit

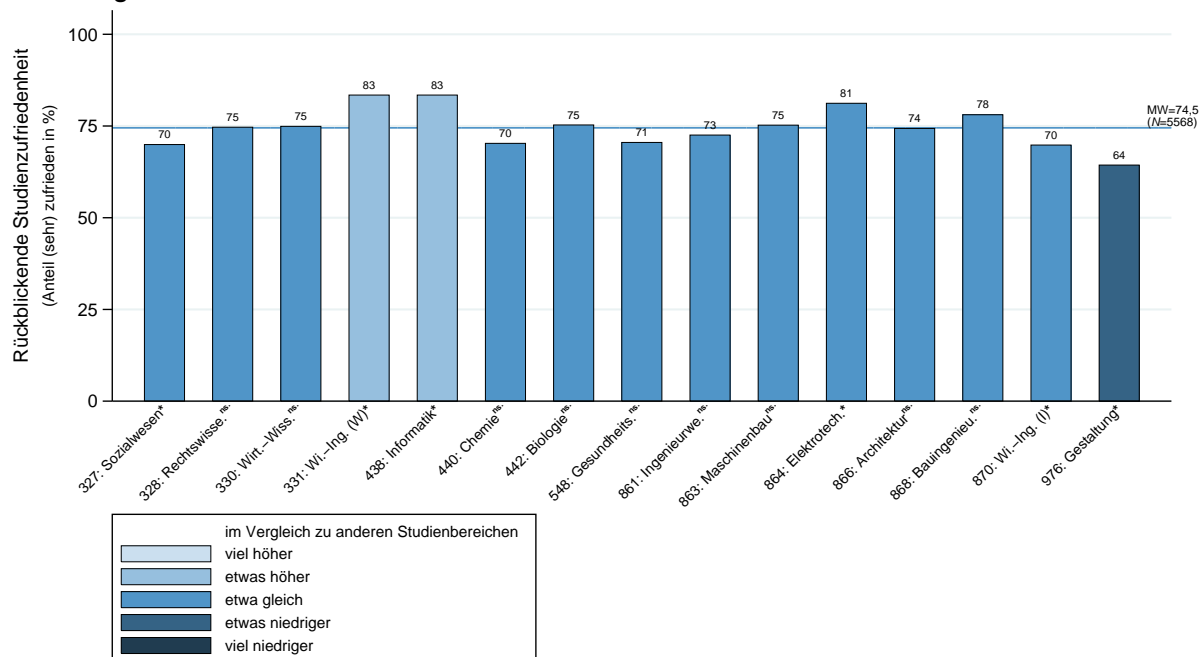


Im Folgenden werden die beiden obersten Kategorien (Werte 3 und 4 der Skala von 0 bis 4) als Zufriedenheit gewertet und zusammengefasst. Es bestehen keine Unterschiede in Abhängigkeit von der Region der Hochschule. Die Studienzufriedenheit ist bei den Absolvent/innen des Prüfungsjahrgang 2014 etwas höher als bei denen des Prüfungsjahrgang 2011.

Abbildung 42: Studienzufriedenheit

4.2.2 Fächerunterschiede in der Studienzufriedenheit

Im Folgenden werden die Anteile von mit dem Studium Zufriedenen für die Studienbereiche des Prüfungsjahrgangs 2014 dargestellt.⁴⁴

Abbildung 43: Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Fachhochschulen

Nur Studienbereiche an Fachhochschulen in NRW 2014 mit mind. 25 Absolvent/innen von mind. 5 Hochschulen.

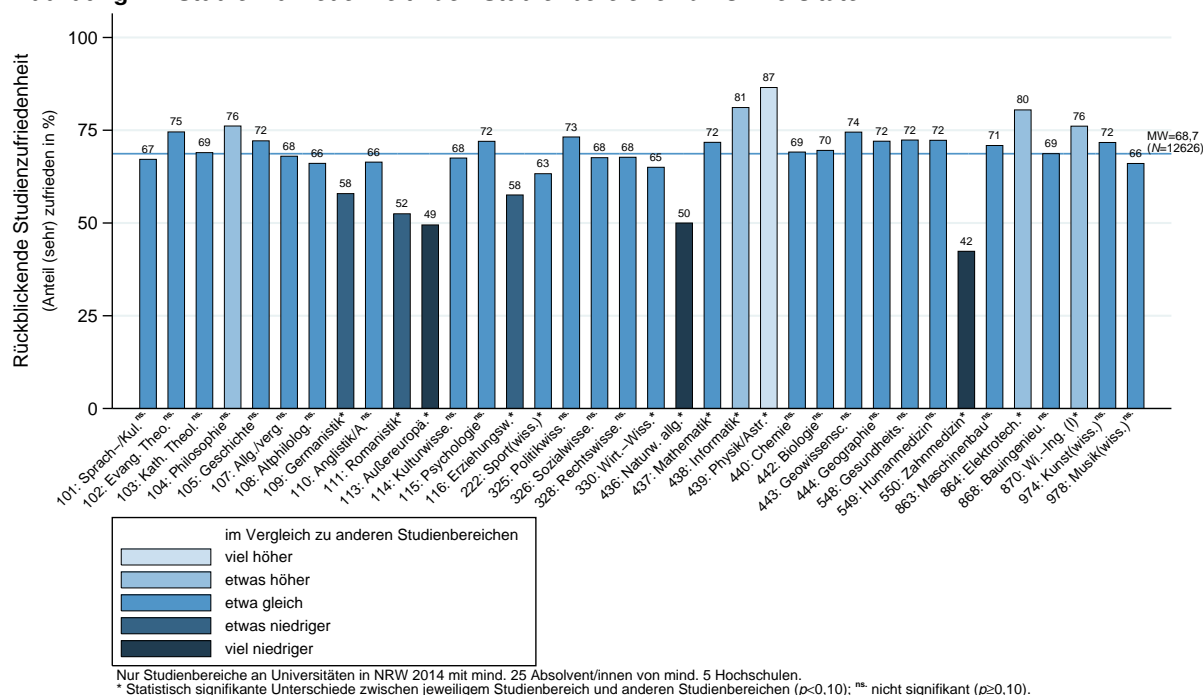
* Statistisch signifikante Unterschiede zwischen jeweiligem Studienbereich und anderen Studienbereichen ($p < 0,10$); ** nicht signifikant ($p \geq 0,10$).

⁴⁴ Die Schwellenwerte zur Einteilung in viel höher, etwas höher, etwa gleich betragen wiederum plus bzw. minus 25 Prozent sowie 10 Prozent Abweichung von den übrigen Studienbereichen desselben Hochschultyps.

Die Anteile der Zufriedenen in den Studienbereichen an Fachhochschulen variieren nur relativ schwach zwischen 64 Prozent und 83 Prozent. Somit finden sich keine Studienbereiche an Fachhochschulen, deren Absolvent/innen nicht überwiegend zufrieden sind. Der Anteil mit dem Studium zufriedener Absolvent/innen ist in fast allen Studienbereichen gegenüber dem Prüfungsjahrgang 2011 leicht gestiegen, vor allem im Wirtschaftsingenieurwesen wirtschaftswissenschaftlicher Richtung (2011: 66 %; 2014: 83 %) sowie leicht in Sozialwesen, Bauingenieurwesen, Ingenieurwesen, Architektur und Gestaltung. Einzige Ausnahme ist der Studienbereich Informatik, dessen Absolvent/innen bereits im Prüfungsjahrgang 2011 den höchsten Anteil Zufriedener aufwies (2011: 87 %; 2014: 83 %).

Die Unterschiede zwischen universitären Studienbereichen sind insgesamt etwas größer, wenngleich auch hier die meisten Studienbereiche nicht deutlich vom Mittelwert abweichen. Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften, Naturwissenschaften (allgemein) sowie Zahnmedizin sind die einzigen hier ausgewerteten Bereiche, in denen im Prüfungsjahrgang 2014 höchstens die Hälfte der Absolvent/innen rückblickend mit dem Studium zufrieden ist.

Abbildung 44: Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Universitäten

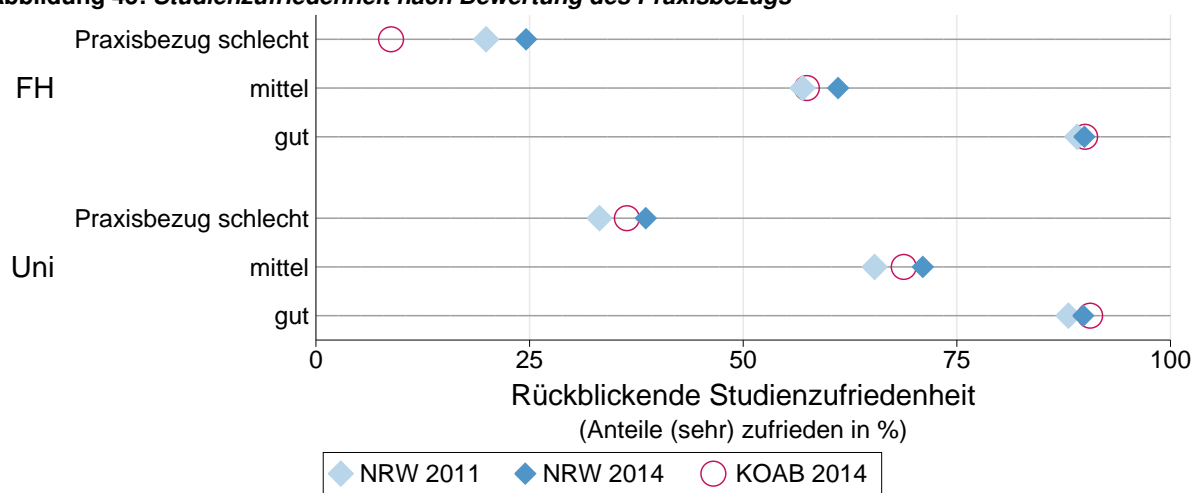


Die Anteile mit dem Studium zufriedener Absolvent/innen sind in den meisten Studienbereichen konstant oder leicht angestiegen. Deutliche Anstiege finden sich vor allem in Kulturwissenschaften sowie künstlerischen Studienbereichen.

4.2.3 Studienbedingungen, Studienerfolg und Studienzufriedenheit

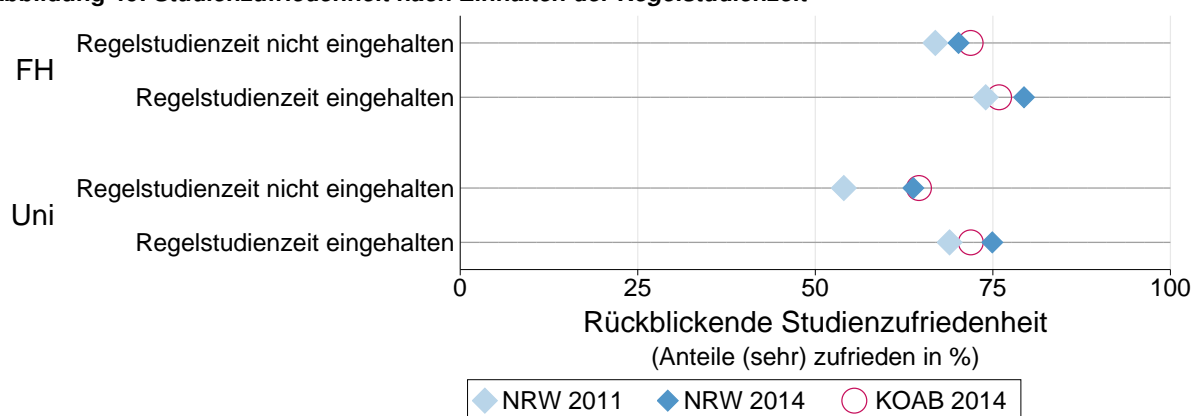
Die rückblickende Studienzufriedenheit korreliert positiv mit der Bewertung der Studienbedingungen.⁴⁵ Dies trifft auf alle untersuchten Teilbereiche der Studienbedingungen zu: Studienorganisation, Ausstattung, Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, Lehrinhalte, Berufsorientierung sowie Praxisbezug. Die Zusammenhänge unterscheiden sich nicht substantiell zwischen den Prüfungsjahrgängen 2011 und 2014 und auch nicht zwischen NRW-Hochschulen und denen anderer Bundesländer. Die Zusammenhänge treffen sowohl auf Fachhochschulen als auch auf Universitäten in gleicher Weise zu. Einzig die Bewertung des Praxisbezugs hat an Fachhochschulen eine etwas größere Differenzierungskraft als an Universitäten, was aufgrund der praktischeren Grundausrichtung dieses Hochschultyps nicht verwunderlich ist:

Abbildung 45: Studienzufriedenheit nach Bewertung des Praxisbezugs

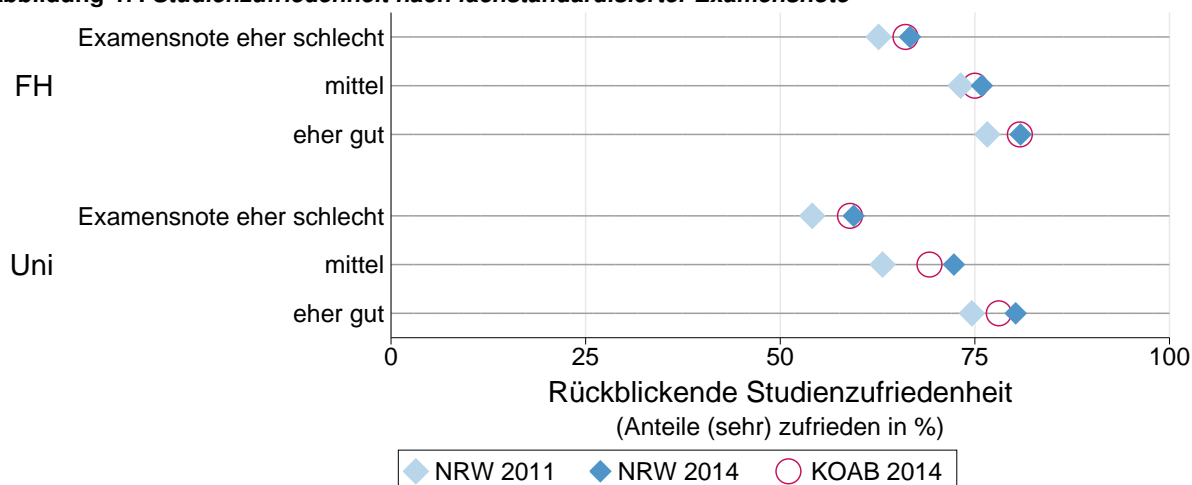


Die Studienerfolgsmerkmale, also das Einhalten der Regelstudienzeit sowie die standardisierte Examensnote, hängen ebenfalls mit der Studienzufriedenheit zusammen, wenngleich nicht in so deutlichem Ausmaß wie die Bewertung der Studienbedingungen.

Abbildung 46: Studienzufriedenheit nach Einhalten der Regelstudienzeit



⁴⁵ Die den Indizes zugrundeliegenden Fragen sind im Anhang dokumentiert (Tab. 18). Ausführliche Informationen zur Bewertung der Studienbedingungen in Studienbereichen an Fachhochschulen und Universitäten Nordrhein-Westfalens sind im Anhang zu finden (ab Abb. 131).

Abbildung 47: Studienzufriedenheit nach fachstandardisierter Examensnote

4.2.4 Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit

Zur Untersuchung der Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit wird die fünfstufige Messung von sehr unzufrieden bis sehr zufrieden herangezogen. Zur Untersuchung der Determinanten der Studienzufriedenheit werden lineare Regressionsmodelle separat für Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen geschätzt. Die unstandardisierten Koeffizienten geben an, um wie viele Einheiten sich die Studienzufriedenheit (gemessen auf einer Skala von 0 bis 4) verändert, wenn sich der jeweilige Einflussfaktor um eine Einheit erhöht bzw. – im Falle eines kategorial gemessenen Merkmals, z.B. Geschlecht – anstatt der jeweiligen Referenzkategorie zutrifft. Positive Koeffizienten zeigen positive Zusammenhänge, also eine höhere Studienzufriedenheit, an. Negative Koeffizienten zeigen negative Zusammenhänge an. Modell 1 enthält ausschließlich soziodemographische Merkmale. In den darauffolgenden Modellen werden nach und nach Fächergruppen und Abschlussarten (2), bildungsbiographische Voraussetzungen (3), zeitliche und finanzielle Ressourcen (4), die Studienleistungen (5), die akademische Integration (6) sowie die Studienbedingungen (7) in das Modell aufgenommen.

Einflussfaktoren an Fachhochschulen

Die Studienzufriedenheit wird nur zu einem sehr geringen Teil durch soziodemographische Merkmale beeinflusst (Modell 1). Männer sowie Absolvent/innen aus akademischem Elternhaus sind etwas zufriedener mit dem Studium als Frauen sowie Absolvent/innen der niedrigsten Herkunftsgruppe.⁴⁶ Der Herkunftseffekt schwindet komplett und der Geschlechtseffekt größtenteils, wenn man die (bessere) Integration ins Studium sowie die Bewertung der Studienbedingungen kontrolliert (Modelle 6 und 7). Männer sind also zum Teil deshalb etwas zufriedener, weil sie akademisch besser integriert sind und bessere Studienbedingungen erfahren.

Die Zufriedenheit mit einem Masterstudium ist etwas höher als die Zufriedenheit mit einem Bachelorstudium (Modell 2). Der Effekt sinkt jeweils, wenn die bildungsbiographischen Voraussetzungen (Modell 3) sowie die akademische Integration kontrolliert werden (Modell 6). Im Gesamtmodell (7) hat das Masterstudium keinen eigenständigen Effekt mehr auf die Studienzufriedenheit.

⁴⁶ Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Der Koeffizient „Hochschulabschluss“ in Modell 1 (0,070) bedeutet, dass Absolvent/innen, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, gegenüber Absolvent/innen der Referenzkategorie (Herkunftsgruppe „ohne Ausbildung/mit Lehre“) eine um 0,07 Punkte höhere Zufriedenheit aufweisen. Gemessen an der Zufriedenheitsskala von 0 bis 4 ist dieser Unterschied minimal, wenn auch statistisch signifikant.

Tabelle 9: Lineare Regression der Studienzufriedenheit von Fachhochschulabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	0,025	0,028	0,029	0,025	0,032	0,006	-0,002
Hochschulabschluss	0,070**	0,068*	0,068*	0,060+	0,067+	0,045	-0,004
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,221**	-0,221**	-0,232**	-0,232**	-0,233**	-0,189**	-0,099*
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,037	-0,040	-0,018	-0,011	0,022	0,031	-0,000
mit MH, ausl. HZB	-0,055	-0,084	-0,088	-0,089	0,015	0,159	0,053
Abschlussart: Bachelor		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master		0,098*	0,069+	0,070+	0,077+	0,014	0,001
Fächergruppe: Geistesw./Kunstw.		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Soz/Päd/Gesundw.		0,024	0,031	0,033	-0,016	0,124+	-0,050
Wirtschaft/Recht		0,166+	0,160+	0,159+	0,128	0,271**	0,046
Naturw.		0,106	0,094	0,093	0,082	0,122	-0,071
Ing/Inf		0,048	0,052	0,050	0,015	0,094	-0,027
SoWi		0,288*	0,325*	0,324*	0,339*	0,328*	0,187
Alter bei Studienbeginn			0,005	0,005	0,005	0,009+	0,007+
Hochschulzugangsberechtigung: Abitur			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung			-0,100*	-0,098*	-0,007	-0,015	0,010
Ohne Berufsausbildung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fachfremde Berufsausbildung			-0,061	-0,057	-0,070	-0,036	-0,010
Fachnahe Berufsausbildung			0,102**	0,104**	0,068*	0,084**	0,060*
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)			0,077*	0,076*	-0,005	-0,017	-0,045*
Studienfinanzierung durch Eltern				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BAföG				-0,040	-0,043	-0,028	-0,032
Erwerbstätigkeit				-0,030	-0,026	0,005	-0,026
Sonstiges				0,015	-0,019	0,032	0,010
ohne Kind				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Kind				-0,005	0,018	-0,006	-0,034
Fachstandardisierte Examensnote					0,122**	0,070**	0,044*
Regelstudienzeit überschritten							
Regelstudienzeit eingehalten					0,112**	0,088*	0,033
Ohne Hilfskraftstelle						Ref.	Ref.
Mit Hilfskraftstelle						0,047	0,045
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden						0,254**	0,051**
Bewertung der Kontakte zu Studierenden						0,168**	0,069**
Bewertung der Studienorganisation							0,310**
Bewertung der Ausstattung							0,069**
Bewertung der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen							0,018
Bewertung der Lehrinhalte							0,278**
Bewertung der Berufsorientierung							0,030+
Bewertung des Praxisbezugs							0,239**
Konstante	2,975**	2,892**	2,596**	2,613**	2,755**	1,236**	0,088
N	3224	3224	3224	3224	3224	3224	3224
R ²	0,018	0,024	0,032	0,032	0,055	0,189	0,447

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

Die Effekte der bildungsbiographischen Voraussetzungen (Modell 3) gehen größtenteils in den Effekten der Studienleistungen (Modell 5) auf. Wie gezeigt, beeinflusst die Bildungsbiographie sowohl Studierendauer als auch Examensnoten in starkem Maße (siehe Tab. 5f). Nach Kontrolle der Studienleistungen bleibt nur ein positiver Effekt fachnaher Berufsausbildungen auf die Studienzufriedenheit. Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung wirken sich also hauptsächlich über die Studienleistungen vermittelt auf die Studienzufriedenheit aus. Der Effekt der Abiturnote kehrt sich nach Kontrolle der Bewertung der Studienbedingungen sogar in den negativen Bereich um. Absolvent/innen mit guten Abiturnoten sind somit auch deswegen mit dem Studium zufriedener, weil sie die Studienbedingungen positiver wahrnehmen. Der negative Effekt der Note der Hochschulzugangsberechtigung zeigt an, dass bei gleichen Examensleistungen und gleich wahrgenommenen Studienbedingungen Personen mit guten Abiturnoten

insgesamt unzufriedener mit dem Studium sind. Die Abiturnote stellt gewissermaßen einen biographischen Ausgangswert dar, von dem aus Erwartungen und Ansprüche an das Studium sowie die im Studium zu erbringenden Leistungen gestellt werden und von dem ausgehend das Studium bewertet wird.

Finanzielle und zeitliche Ressourcen während des Studiums sind in der hier gemessenen Form unbedeutend für die Studienzufriedenheit (Modell 4). Wer gute Studienleistungen (insbesondere bezogen auf Examensnoten) hat, ist zufriedener mit dem Studium (Modell 5). Das Einhalten der Regelstudienzeit ist im Gesamtmodell nicht mehr mit signifikant erhöhten Zufriedenheitswerten verbunden.

Je besser die Kontakte zu Studierenden und Lehrenden bewertet werden, desto höher ist die Zufriedenheit mit dem Studium.

Die Studienbedingungen werden im letzten Modell (7) hinzugefügt. Dadurch erhöht sich die Modellgüte nochmals sehr stark. Dies ist nicht verwunderlich, da sowohl die Studienzufriedenheit als auch die Studienbedingungen ähnlich erhoben wurden (subjektiv und retrospektiv) und beide sich auf Aspekte des Studiums beziehen. Die Studienorganisation, die Lehrinhalte sowie der Praxisbezug sind von zentraler Bedeutung für die Zufriedenheit mit dem Studium an Fachhochschulen. Ausstattung und Berufsorientierung beeinflussen die Studienzufriedenheit nur leicht, die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen gar nicht.

Einflussfaktoren an Universitäten

Bei den Universitätsabsolvent/innen bietet sich wiederum ein größtenteils ähnliches Bild. Akademikerkinder und Männer sind insgesamt etwas zufriedener mit dem Studium, letztere auch im Gesamtmodell. Des Weiteren sind Universitätsabsolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung etwas unzufriedener mit ihrem Studium, was auf ungünstigere Leistungsvoraussetzungen sowie niedrigere Studienleistungen zurückzuführen ist. Masterabsolvent/innen sind auch an Universitäten aufgrund besserer Kontaktmöglichkeiten und Studienbedingungen etwas zufriedener, unterscheiden sich nach Kontrolle dieser Merkmale jedoch nicht mehr von Bachelorabsolvent/innen.

Die bildungsbiographischen Merkmale beeinflussen die Studienzufriedenheit nicht über die Studienleistungen und Studienbedingungen hinaus. Wer vor dem Studium ein Kind hatte, ist letztendlich etwas unzufriedener mit dem Studium, was zum Teil an den niedrigeren Studienleistungen sowie der schwächer ausgeprägten akademischen Integration (vor allem in Hinblick auf Hilfskraftstellen) liegt. Der Einfluss der Studienleistungen, vor allem des Einhaltens der Regelstudienzeit, ist an Universitäten höher. Die einzelnen Integrationsfaktoren haben je nach Kontext ein unterschiedliches Gewicht. Während an Fachhochschulen die Bewertung der Kontakte zu Studierenden und Lehrenden die Zufriedenheit etwas stärker positiv beeinflusst als an Universitäten, ist der Effekt von Hilfskraftstellen an Fachhochschulen wesentlich schwächer und nicht statistisch signifikant.

Wie bei den Fachhochschulen sind die Studienbedingungen für die Zufriedenheit mit einem Universitätsstudium von zentraler Bedeutung. Auch hier zeichnen sich unterschiedliche Gewichtungen der verschiedenen Aspekte von Studienbedingungen ab: Studienorganisation, Lehrinhalte und Praxisbezug sind wie an Fachhochschulen die wichtigsten Einflussfaktoren der Studienzufriedenheit. An Universitäten beeinflusst die Ausstattung jedoch nicht die Studienzufriedenheit. Stattdessen erhöht die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen die Studienzufriedenheit, was an Fachhochschulen nicht der Fall ist.

Tabelle 10: Lineare Regression der Studienzufriedenheit von Universitätsabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	0,040	0,043	0,033	0,033	0,032	0,021	0,019
Hochschulabschluss	0,092**	0,090**	0,050*	0,045+	0,042+	0,038	0,013
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,181**	-0,154**	-0,174**	-0,174**	-0,163**	-0,135**	-0,050**
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,054*	-0,051+	-0,014	-0,009	0,014	0,022	0,004
mit MH, ausl. HZB	0,047	0,008	-0,062	-0,056	0,078	0,118+	-0,012
Abschlussart: Bachelor		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master		0,176**	0,185**	0,182**	0,185**	0,088**	-0,002
Lehramt/Staatsexamen		0,030	0,009	0,011	0,041	0,077**	0,108**
Fächergruppe: Geistesw./Kunstw.		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Soz/Päd/Gesundw.		-0,034	-0,054	-0,054	-0,062+	-0,051	-0,135**
Wirtschaft/Recht		-0,036	-0,065*	-0,066*	-0,043	0,133**	0,020
Naturw.		0,127**	0,068*	0,068*	0,078**	0,026	-0,072**
Ing/Inf		0,071*	0,042	0,042	0,080*	0,134**	0,024
SoWi		0,060	0,001	0,002	0,039	0,092*	-0,038
Alter bei Studienbeginn			-0,003	-0,001	-0,001	-0,001	0,001
Hochschulzugangsberechtigung:			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Abitur							
andere			0,006	0,010	0,076	0,070	0,059
Hochschulzugangsberechtigung							
Ohne Berufsausbildung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Fachfremde Berufsausbildung			0,016	0,018	-0,017	-0,035	-0,019
Fachnahe Berufsausbildung			0,094*	0,096*	0,020	0,013	0,015
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)			0,194**	0,193**	0,054**	0,055**	0,016
Studienfinanzierung durch Eltern				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
BAföG				-0,011	0,003	0,008	0,018
Erwerbstätigkeit				-0,041	-0,014	-0,013	0,021
Sonstiges				0,017	0,008	-0,006	0,005
Bei Studienbeginn ohne Kind				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit Kind				-0,116+	-0,060	-0,041	-0,109*
Fachstandardisierte Examensnote					0,158**	0,123**	0,081**
Regelstudienzeit überschritten					Ref.	Ref.	Ref.
Regelstudienzeit eingehalten					0,186**	0,168**	0,077**
Ohne Hilfskraftstelle						Ref.	Ref.
Mit Hilfskraftstelle						0,081**	0,089**
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden						0,210**	0,017+
Bewertung der Kontakte zu Studierenden						0,121**	0,053**
Bewertung der Studienorganisation							0,336**
Bewertung der Ausstattung							0,031**
Bewertung der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen							0,039**
Bewertung der Lehrinhalte							0,262**
Bewertung der Berufsorientierung							0,029**
Bewertung des Praxisbezugs							0,176**
Konstante	2,822**	2,721**	2,305**	2,270**	2,560**	1,597**	0,406**
N	8447	8447	8447	8447	8447	8447	8447
R ²	0,013	0,026	0,045	0,046	0,087	0,192	0,406

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die rückblickende Zufriedenheit mit dem Studium bearbeitet. Es ging zunächst darum, in bivariaten Analysen den Zusammenhang mit den Studienleistungen (Studiendauer und Examensnoten) und der Studienorganisation aufzuzeigen. Anschließend wurde ein komplexeres multivariates Modell gerechnet, das noch weitere, aus der Literatur bekannte Faktoren der Studienzufriedenheit einbezog. Aufgrund der Anlage der Studie konnte die Studienzufriedenheit lediglich retrospektiv erhoben werden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studienzufriedenheit hoch ist, an Fachhochschulen (ca. drei Viertel) etwas häufiger als an Universitäten (ca. zwei Drittel). Im Zeitverlauf ist überregional ein leichter Anstieg der Zufriedenheit mit dem Studium zu verzeichnen.

Zentral für die Studienzufriedenheit sind insbesondere die Studienbedingungen, die akademische Integration und die Leistungen des Studiums.

Studienbedingungen: Die Studienbedingungen erklären weitaus am stärksten die Studienzufriedenheit. Die Studienbedingungen wurden mit Hilfe von sechs Indizes erhoben: Studienorganisation, Ausstattung, Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, Lehrinhalte, Berufsorientierung und Praxisbezug. Drei Dimensionen sind an beiden Hochschultypen von zentraler Bedeutung: Studienorganisation, Lehrinhalte und Praxisbezug. Letzteres ist jedoch an Universitäten etwas niedriger als an Fachhochschulen. Die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen hat lediglich an Universitäten einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Die Berufsorientierung spielt an beiden Hochschultypen eine Rolle, der Einfluss ist jedoch nur sehr gering (Studienbedingungshypothese kann bestätigt werden).

Integration: An zweiter Stelle relevant für die Studienzufriedenheit ist die akademische Integration (Kontakte zu Lehrenden und Hilfskraftstelle) und soziale Integration (Kontakte zu Studierenden). An beiden Hochschultypen spielen nach Kontrolle der Studienbedingungen gute Kontakte zu den Kommiliton/innen eine größere Rolle für die Studienzufriedenheit als gute Kontakte zu den Lehrenden. Die Hilfskraftstelle spielt nur an Universitäten eine Rolle. Die beiden Integrationshypothesen können für beide Hochschultypen angenommen werden.

Leistungsmerkmale: An Universitäten spielen die Leistungsmerkmale des Studiums für die Studienzufriedenheit eine größere Rolle als an Fachhochschulen. Zudem hat an Fachhochschulen nur noch die Examensnote nach Kontrolle der Studienbedingungen und nicht mehr das Einhalten der Regelstudienzeit einen eigenständigen Effekt auf die Studienzufriedenheit. Die Leistungshypothesen können demnach angenommen werden. Geprüft wurde zudem der Einfluss weiterer Merkmale auf die Studienzufriedenheit: soziodemographische Merkmale, Abschlussart, Fächer, Bildungsbiographie und finanzielle und zeitliche Ressourcen. All diese Faktoren haben einen deutlich geringeren Einfluss auf die Studienzufriedenheit als die bislang angesprochenen Faktoren.

Soziodemographische Merkmale: Im Hinblick auf die soziodemographischen Merkmale zeigt sich an beiden Hochschultypen bei Frauen eine größere Unzufriedenheit mit dem Studium als bei Männern. Dies liegt vor allem daran, dass sie schlechtere Studienbedingungen erfahren haben. Personen mit akademischem Bildungshintergrund sind an beiden Hochschultypen etwas zufriedener mit ihrem Studium, jedoch aus unterschiedlichen Gründen: an Fachhochschulen liegt dies hauptsächlich daran, dass sie besser integriert waren, an Universitäten weil sie bessere Leistungsvoraussetzungen mitbrachten. Nach Kontrolle dieser Merkmale unterschieden sie sich jedoch nicht mehr von Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus.

Fächer und Abschlussarten: Bei den Fächern gibt es Unterschiede, je nachdem ob man Universitäten oder Fachhochschulen betrachtet: an Fachhochschulen schneiden im bivariaten Modell diejenigen Fächer, die am häufigsten in der Regelstudienzeit abgeschlossen wurden, in Bezug auf Studienzufriedenheit schlechter ab: Naturwissenschaften und Gesundheitswissenschaften. An Universitäten lassen sich keine eindeutigen Muster erkennen, da innerhalb derselben Fächergruppe große Unterschiede bestehen, z.B. Zahnmedizin (42 %) vs. Humanmedizin (72 %) oder allgemeine Naturwissenschaften (50 %) vs. Physik/Astronomie (87 %). Im multivariaten Modell sind diese Effekte jedoch häufig nicht signifikant. Die Zufriedenheit mit einem Masterstudium ist etwas höher als die Zufriedenheit mit einem Bachelor-

studium an beiden Hochschultypen (die Vorselektionshypothese kann daher angenommen werden). Dies lässt sich hauptsächlich durch die bessere Integration der Masterstudierenden erklären (an Universitäten zudem durch die besseren Studienbedingungen). Nach Kontrolle dieser Merkmale unterschieden sich Masterabsolvent/innen nicht mehr von Bachelorabsolvent/innen.

Bildungsbiographie: An beiden Hochschultypen zeigt sich zunächst ein positiver Effekt der Schulnoten auf die Studienzufriedenheit, der jedoch zum großen Teil durch die Studienleistungen erklärt wird. Nach Kontrolle der Bewertung der Studienbedingungen zeigen Fachhochschulabsolvent/innen mit guten Schulnoten jedoch eine geringere Studienzufriedenheit auf, wohingegen an Universitäten der Effekt zwar positiv bleibt, aber insignifikant wird.

Finanzielle und zeitliche Ressourcen: An Universitäten sind Personen, die vor dem Studium Kinder hatten, rückblickend etwas unzufriedener mit dem Studium (Bestätigung der Zusatztätigkeitenhypothese H4.4.; die H4.3 (Erwerbstätigkeiten) muss verworfen werden). Dies liegt zum Teil an den niedrigeren Studienleistungen sowie der schwächer ausgeprägten Integration (vor allem in Hinblick auf Hilfskraftstellen).

5 Übergang in ein weiteres Studium nach dem Bachelor-Abschluss

Im Rahmen dieses Kapitels werden verschiedene Aspekte des Übergangs in ein weiteres Studium nach dem Bachelor-Abschluss bearbeitet. Wir befassen uns sowohl mit den Modalitäten des Übergangs (Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium, Anzahl der Bewerbungen um einen Studienplatz, Hochschulwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums) als auch mit den Gründen für die Entscheidung für oder gegen ein weiteres Studium und den Schwierigkeiten bei der Studienaufnahme. Schließlich liegt ein Schwerpunkt der Auswertungen auf der Frage der sozialen Selektivität beim Übergang in ein weiteres Studium. Hierbei wird es vorrangig um die Frage gehen, in welchem Ausmaß es soziale Selektivitäten gibt und durch welche Mechanismen diese erklärt werden können.⁴⁷ Auch weitere individuelle sowie organisationale/strukturelle Einflussfaktoren des Übergangs fließen, wie schon bei den vorangegangenen Kapiteln, in die multivariaten Analysen ein.

Die Bedeutung geringerer Übergangsquoten bestimmter sozialer Gruppen in ein weiteres Studium ist vor allem im Hinblick auf spätere Arbeitsmarkterträge von Bedeutung. In zwei Studien aus dem Jahr 2011 (Rehn et al. 2011; Schomburg 2011) werden weniger privilegierte Positionen und ein geringerer Verdienst von Bachelorabsolvent/innen im Vergleich zu Masterabsolvent/innen konstatiert. In einer neueren Studie (Konegen-Grenier et al. 2014), die eine Unternehmensbefragung von 2010 weiterführte, wird allgemein eine positive Entwicklung der Beschäftigungschancen von Bachelorabsolventinnen konstatiert. In 47 Prozent der Unternehmen, die bereits Bachelorabsolvent/innen eingestellt haben, ist das Einstiegsgehalt etwa gleich hoch wie das der Masterabsolvent/innen. In 52 Prozent der Unternehmen liegt das Gehalt der Masterabsolvent/innen allerdings etwas höher (weniger als zehn Prozent). Demnach bestätigt auch diese Studie noch Differenzen zwischen den beiden Abschlussarten.

Aus diesen Befunden wird deutlich, dass niedrigere Übergangsquoten in ein Masterstudium von Absolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund bei gleichzeitig geringeren Arbeitsmarktchancen eines Bachelorabschlusses im Vergleich zum Masterabschluss die soziale Ungleichheit erhöhen würde. Soziale Disparitäten beim Masterübergang konnten bereits in einer Reihe von früheren Untersuchungen festgestellt werden:

Rehn et al (2011, S. 129) analysierten anhand der Daten der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2009 Übergangsquoten eines Masterstudiums: für Bachelorabsolvent/innen an Universitäten lag diese bei 72 Prozent, für Bachelorabsolvent/innen an Fachhochschulen bei 50 Prozent. Übergangsquoten in ein Masterstudium liegen für Absolvent/innen mit akademischem Hintergrund höher (66 %) als für Absolvent/innen ohne akademischen Hintergrund (58 %). Die Bildungsungleichheit ist nur sehr gering (74 % vs. 71 %), wenn man ausschließlich Universitätsabsolvent/innen untersucht (Rehn et al. 2011, 161f).

In einer Untersuchung, die sich auf Daten von Konstanzer Absolventenbefragungen der Jahrgänge 2007 bis 2009 stützt (vgl. Auspurg und Hinz 2011), liegen die Übergangsquoten in ein weiteres Studium bei circa 75 Prozent. Zudem stellen die Autoren auch hier fest, dass die Übergangsquote in ein Masterstudium für Akademikerkinder höher ist als für Nichtakademikerkinder (um neun Prozentpunkte).

Eine neuere Untersuchung zum Übergangsverhalten von Bachelorstudierenden bzw. -absolvent/innen auf Basis einer Befragung des DZHW von Studienberechtigten fördert ebenfalls deutliche soziale Disparitäten in der – teils bereits realisierten, teils noch intendierten – Masteraufnahme zu Tage (Lörz et al. 2015). Neugebauer et al. (2016) finden anhand von KOAB-Daten des Prüfungsjahrgangs 2011 Übertritts-

⁴⁷ Für die Beantwortung der Frage, ob die Umstellung auf ein zweistufiges Studiensystem zu einer neuen Selektionsstufe im Hochschulsystem geführt hat, die sich nachteilig für Personen ohne akademischen Bildungshintergrund auswirkt, müssen Daten vor der Einführung mit Daten nach der Einführung der Selektionsstufe verglichen werden. Dies ist im Rahmen dieses Berichts nicht möglich, wurde aber an anderer Stelle untersucht (Neugebauer et al. 2016).

quoten von 87 Prozent an Universitäten und 49 Prozent an Fachhochschulen. In Bezug auf die soziale Herkunft existiert ein Unterschied von knapp 13 Prozentpunkten zwischen Akademikerkindern (74 %) und Nichtakademikerkindern (62 %) beim Masterübergang.

In den oben genannten Studien wurden Unterschiede in den Bildungsungleichheiten zwischen Universitäten und Fachhochschulen zumeist nur anekdotisch betrachtet. Wir erweitern diese Perspektive indem wir Übergangsquoten in ein Masterstudium sowie die Zusammenhänge mit individuellen und organisationalen/strukturellen Merkmalen vor dem Hintergrund der binären Architektur des deutschen Hochschulsystems betrachten. Dies geschieht ebenso in den multivariaten Analysen, in denen separate Modelle für Einflussfaktoren an Universitäten und an Fachhochschulen berechnet werden. Dies ist aus zweierlei Gründen wichtig:

Zum einen unterscheiden sich die beiden Hochschultypen deutlich im Hinblick auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft nach sozialer Herkunft. Zum anderen unterscheiden sie sich auch im Hinblick auf die Ausgestaltung der neuen Studiengänge Bachelor und Master. Zwar gelten im Prinzip dieselben rechtlichen Vorgaben für beide Hochschultypen, die konkrete Ausgestaltung der gestuften Studiengänge variiert jedoch in Abhängigkeit vom traditionellen Bildungsauftrag der verschiedenen Hochschultypen. So wurde bereits bei der Analyse des Prüfungsjahrgangs 2011 im Rahmen des ersten StuBNRW-Berichts konstatiert, dass Fachhochschulen vielfach längere Studiendauern für Bachelorstudiengänge wählen als Universitäten: Im Wintersemester 2011/2012 waren 95 Prozent der universitären Bachelorstudiengänge sechssemestrig und fast die Hälfte der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen siebensemestrig (vgl. HRK 2011, S. 14).⁴⁸ Siebensemestrige Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen gab es vor allem in den Ingenieur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Damit sind Qualifikationsprofile der FH-Bachelorabsolvent/innen in viel stärkerem Maße mit denen ehemaliger Diplom (FH)-Abschlüsse vergleichbar, die in der Regel achtsemestrig waren.⁴⁹ Mit anderen Worten: An Fachhochschulen wurde in einigen Fächern die Studiendauer der Bachelor-Abschlüsse nach oben hin ausgeschöpft, um auf Bachelor-Niveau das ehemalige Fachhochschul-Niveau möglichst zu erhalten. Übergänge in ein Masterstudium waren demnach nicht in gleichem Maße vorgesehen wie an Universitäten und stellen, wenn dennoch erfolgt, zum Teil eine Aufwertung des früheren Fachhochschulabschlusses dar. Für die universitären Studiengänge gilt hingegen, dass das Master-Niveau in etwa mit dem früheren Diplom/Magister-Niveau vergleichbar ist. Bei einer Kombination von sechssemestrigen Bachelor- und viersemestrigen aufbauenden Masterstudiengängen wird eine in etwa vergleichbare Qualifikation zu den alten Diplom-/Magisterstudiengängen erreicht, die vielfach eine Regelstudienzeit von neun Semestern hatten.

Zum anderen ist eine nach Hochschultyp differenzierte Betrachtung der Übergangsprozesse auch deshalb wichtig, weil das Angebot an Masterstudiengängen an Fachhochschulen niedriger ist als das an Universitäten. Bachelorabsolvent/innen an Fachhochschulen müssen deshalb häufiger einen Hochschulwechsel und unter Umständen auch einen Wohnortwechsel in Kauf nehmen, wenn sie weiterstudieren möchten. Zudem müssen sie im Falle eines Hochschultypwechsels, also der Aufnahme eines Masterstudiums an einer Universität, mit zusätzlichen (leistungsbezogenen) Hürden rechnen. All diese Faktoren können, speziell für Studierende ohne akademischen Hintergrund, ein Hemmnis für die Aufnahme eines Masterstudiums darstellen (ein Wohnortwechsel ist mit zusätzlichen Kosten verbunden, Leistungstests bzw. Mindestnoten können aufgrund von insgesamt geringeren Leistungsvoraussetzungen abschreckend wirken, das Hinauszögern einer Erwerbstätigkeit nach dem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss wiegt für Einkommensschwächere schwerer).

⁴⁸ Laut Hochschulrahmengesetz und Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK gibt es für Fachhochschulen und Universitäten die Möglichkeit, Bachelorstudiengänge mit einer sechs- bis achtsemestrigen Regelstudienzeit und Masterstudiengänge mit einer zwei bis viersemestrigen Regelstudienzeit einzuführen.

⁴⁹ Das traditionelle Fachhochschuldiplom wurde in der Hierarchie der Bildungsabschlüsse etwas unterhalb des früheren Universitätsdiploms angesiedelt, war jedoch höherwertiger als der heutige Bachelorabschluss. Die traditionellen Universitätshochschulabschlüsse Magister und Diplom waren in etwa mit dem heutigen Masterabschluss vergleichbar.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden: Bis zu einem gewisse Grad ist erwartbar, dass Übergangsquoten an Universitäten deutlich höher sein werden als an Fachhochschulen. Es ist auch zu erwarten, dass dies eher zu Lasten der Personen ohne akademischen Bildungshintergrund gehen wird, da diese unter anderem an Fachhochschulen häufiger vertreten sind als an Universitäten. Um Bildungsdisparitäten beim Master-Übergang genauer zu erfassen ist es daher wichtig, Übergangsquoten hochschultypspezifisch zu analysieren. Weiterhin sind langfristige Entwicklungen bedeutsam: Es könnte beispielsweise sein, dass insbesondere Personen aus bildungsfernen Schichten sich häufiger für einen Arbeitsmarktübertritt nach dem Bachelor entscheiden, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt ein Masterstudium aufnehmen⁵⁰, wohingegen Studierende aus Akademiker-Familien eher dazu neigen, ein Masterstudium direkt im Anschluss an ein Bachelorstudium aufzunehmen. Auch die Erfassung von Erwerbschancen über einen längeren Zeitraum könnte dazu beitragen, die Frage zu klären, ob soziale Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt infolge der Bologna-Reformen zugenommen hat. Dies wäre nicht der Fall, wenn sich die Einkommen von Bachelor- und Masterabsolvent/innen im Laufe ihrer Berufskarriere angleichen.⁵¹

Die vorliegende Studie kann allerdings lediglich Entwicklungen über einen kurzen Zeitraum betrachten, nämlich Veränderungen hinsichtlich der Übergangsquoten zwischen dem Prüfungsjahrgang 2011 und 2014. Substantielle Veränderungen hinsichtlich des Übergangsverhaltens sind in diesem kurzen Zeitraum nicht erwartbar, da in die Entscheidungen der Individuen, weiter zu studieren oder den Schritt auf den Arbeitsmarkt zu wagen, auch Ergebnisse von Studien über Beschäftigungschancen einfließen. Hier gibt es derzeit noch eine Forschungslücke, vor allem im Hinblick auf längerfristige Entwicklungsperspektiven mit einem Bachelorabschluss.

5.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Dieses Kapitel behandelt die vierte und fünfte Forschungsfrage: Wie gestaltet sich der Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudium? Wie sind die Studienverläufe von Hochschul- und Studienfachwechslern gestaltet? Bei der Auswertung gehen wir zunächst wieder deskriptiv vor: Die Aufnahme eines weiteren Studiums (Übergangsquoten ca. eineinhalb Jahre nach Studienabschluss) wird für verschiedene Subgruppen (Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationsintergrund) sowie nach weiteren individuellen und organisationalen/strukturellen Merkmalen differenziert. Auch die regionalen Unterschiede KOAB versus NRW folgen dem Muster der vorangegangenen Kapitel: Alle Analysen werden für Fachhochschulen und Universitäten getrennt dargestellt. Für NRW findet wiederum auch ein Vergleich zwischen den beiden Prüfungsjahrgängen statt.

Es folgen multivariate Analysen, die zusätzliche Faktoren berücksichtigen, z.B. Ergebnisse von Studienleistungen (Examensnote des Bachelorstudiums und Abschluss des Bachelorstudiums in der Regelstudienzeit). Somit wird auch der sequentielle Aufbau dieses Berichts deutlich: Ergebnisse der vorangegangenen Bildungsepisoden werden für spätere Bildungsepisoden oder Bildungsentscheidungen berücksichtigt.

Anschließend folgen deskriptive Untersuchungen, um Aussagen über Gründe für und gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums, den Zeitpunkt der Entscheidung, den Aufwand und Erfolg bei der Be-

⁵⁰ Ein ähnliches Phänomen zeigt sich in der Entscheidungssituation nach dem Erwerb des Abiturs: Personen aus bildungsfernen Schichten absolvieren häufiger eine Berufsausbildung nach dem Abitur und vor Beginn des Studiums als Personen mit akademischem Bildungshintergrund.

⁵¹ Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Betrachtung sozialer Ungleichheiten infolge der Bologna-Reformen ist die Frage, ob es Veränderungen beim Hochschulzugang gibt. Dies ist jedoch nicht Gegenstand dieser Untersuchung. An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass erst die gemeinsame Beurteilung von Hochschulzugang und Bachelor-Master-Übergang das wahre Ausmaß der Benachteiligung von Personen ohne akademischen Bildungshintergrund und/oder aus einkommensschwachen Verhältnissen aufdecken kann. Sollte beispielsweise das gestufte Studiensystem langfristig dazu führen, dass die Hemmschwelle für die Aufnahme eines Hochschulstudiums für benachteiligte Personengruppen herabgesetzt wird, würde dies auch bei einer geringfügigeren Master-Aufnahmequote dieser Personen zu einem Abbau sozialer Ungleichheiten führen.

werbung, die Mobilität und Schwierigkeiten beim Übergang in ein weiteres Studium treffen zu können.

Die im Folgenden aufgestellten Hypothesen orientieren sich an den Hypothesen der vorangegangenen Kapitel. Die Hypothesen können wiederum nach individuellen und organisationalen/strukturellen Merkmalen unterschieden werden. Die im Folgenden genannten Hypothesen gelten für beide Hochschultypen und werden getrennt nach Hochschultyp getestet.

Herkunfts- und Geschlechterhypothesen:

- H5.1: Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund nehmen häufiger ein weiteres Studium als Absolvent/innen ohne akademischen Bildungshintergrund. Grund sind u.a. die besseren Leistungsvoraussetzungen.
- H5.2: Absolventinnen nehmen nach dem Bachelorstudium seltener ein weiteres Studium auf als Absolventen. Grund sind die insgesamt als geringer antizipierten Erträge eines weiterführenden Studiums aufgrund häufigerer Erwerbsunterbrechungen und geschlechtsspezifischer Lohndifferenzen.

Leistungshypothesen:

- H5.3: Absolvent/innen mit guten schulischen und hochschulischen Leistungen nehmen häufiger ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen mit mittelmäßigen oder unterdurchschnittlichen Leistungen.

Kompetenzhypothesen:

- H5.4: Absolvent/innen mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) nehmen häufiger ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen mit anderen Hochschulzugangsberechtigungen.
- H5.5: Wer vor seinem Hochschulstudium einen beruflichen Ausbildungsabschluss erworben hat, hat eine geringere Wahrscheinlichkeit, nach dem Bachelorabschluss ein weiteres Studium aufzunehmen, da dies aufgrund bereits erworbener beruflicher Kompetenzen weniger attraktiv erscheint.

Zusatztätigkeitenhypothese:

- H5.6: Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung haben einen negativen Effekt auf den Übergang, da angenommen werden kann, dass Personen, die ihr Bachelorstudium über Erwerbstätigkeit finanzierten aufgrund der antizipierten Kostenbelastung von einer weiteren Studienepisode absehen.
- H5.7: Kinder im Haushalt haben einen negativen Effekt auf den Übergang in ein weiteres Studium, da die Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ist und eine höhere Notwendigkeit zum Einkommenserwerb besteht.

5.2 Anlage der Untersuchung des Übergangs vom Bachelor- in ein weiteres Studium

Es gibt derzeit keinen allgemeinen Konsens, welcher Zeitrahmen für die Messung von Übergangsquoten angemessen ist: Dieser könnte von wenigen Monaten nach Studienabschluss bis zur gesamten Zeitspanne des Erwerbslebens reichen. In Absolventenstudien, in denen die Befragten häufig relativ zeitnah nach Beendigung des Studiums (ca. ein bis zwei Jahre) befragt werden, werden die Übergangsquoten in ein Masterstudium daher in der Regel unterschätzt. Dies dürfte tendenziell für Fachhochschulen häufiger der Fall sein als für Universitäten.

Speziell für die KOAB-Befragung kommt noch eine weitere methodische Einschränkung hinzu: streng genommen bezieht sich die Übergangsquote nicht ausschließlich auf Masterstudiengänge, sondern auf ein weiteres Studium, das jedoch laut Datenlage zu über 95 Prozent ein Masterstudium ist. Aufgrund dieser hohen Überschneidung zwischen Masterstudium und weiterem Studium werden im Folgenden die Begriffe synonym verwendet.

Die Auswertungen der KOAB-Daten beziehen sich für beide Prüfungsjahrgänge auf die Angaben der Befragten im sogenannten Bachelor-Modul, dem Fragebogenabschnitt „Nach dem Bachelorstudium“. Dieses Modul wurde ausschließlich Bachelorabsolvent/innen vorgelegt, die ihren Abschluss in einer Zeitspanne von 13 bis 29 Monaten vor dem Befragungszeitpunkt erworben haben.⁵² Wir haben es demnach in unserem Sample sowohl mit Absolvent/innen zu tun, die sich nach ca. einem Jahr nach Abschluss noch in einer Orientierungsphase befinden können als auch mit Absolvent/innen, die bereits seit über zwei Jahren ihren Abschluss erworben haben und demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits eine längerfristige Entscheidung für ihren weiteren Lebenslauf getroffen haben. Diese methodische Unschärfe kann jedoch weitgehend ignoriert werden, denn für das deutsche Hochschulsystem geht man derzeit davon aus, dass die Aufnahme eines Master-Studiums überwiegend innerhalb einer kurzen Zeitspanne nach dem Bachelor-Abschluss erfolgt.⁵³ Dies könnte sich langfristig ändern, wenn sich beispielsweise weiterbildende Masterstudiengänge stärker etablieren bzw. auch stärker nachgefragt werden sollten.

5.3 Ergebnisse

Zunächst wird der Übergang vom Bachelor- in ein weiterführendes Studium betrachtet. Anschließend werden das Entscheidungsverhalten sowie die Gründe und Motive für einen Übergang in ein weiterführendes Studium sowie Aufwand und Erfolg bei der Bewerbung um ein weiteres Studium thematisiert. Des Weiteren werden Veränderungen im Studienverlauf bei den weiterstudierenden Absolvent/innen betrachtet.

5.3.1 Aufnahme eines weiteren Studiums

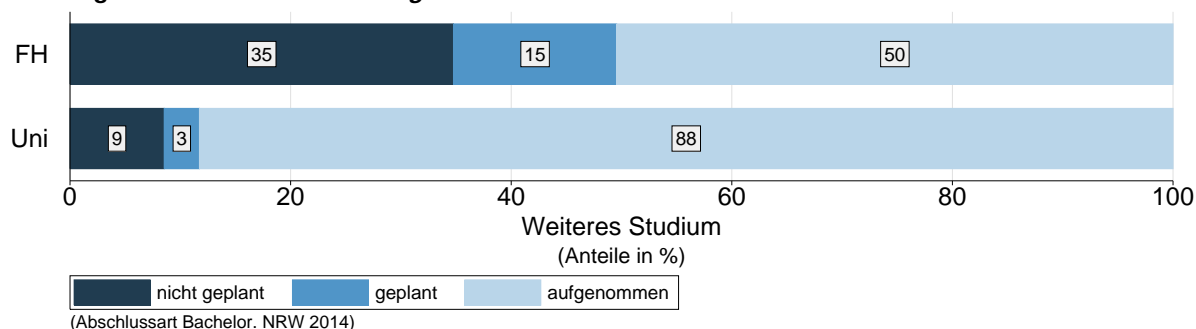
Aufnahme und Planung eines weiteren Studiums

An Universitäten liegt die Übergangsquote bei fast 90 Prozent, während an Fachhochschulen nur die Hälfte der Bachelorabsolvent/innen ein Masterstudium aufgenommen hat.⁵⁴ Die zweistufige Studienstruktur ermöglicht eine spätere Aufnahme eines Masterstudiums, nachdem zum Beispiel erste Berufserfahrungen gesammelt wurden. Ein kleiner Teil der Befragten plant ein weiteres Studium (FH: 15 %, Uni: 3 %), wodurch sich ein Potenzial für die Aufnahme eines weiteren Studiums (weiteres Studium aufgenommen oder geplant) von 91 Prozent unter Universitätsabsolvent/innen und von 65 Prozent unter Fachhochschulabsolvent/innen ergibt. Aufnahmequoten, die 1,5 Jahre nach Studienabschluss erhoben werden, unterschätzen daher die mittel- bis langfristige Nachfrage von FH-Absolvent/innen nach Masterstudienplätzen.

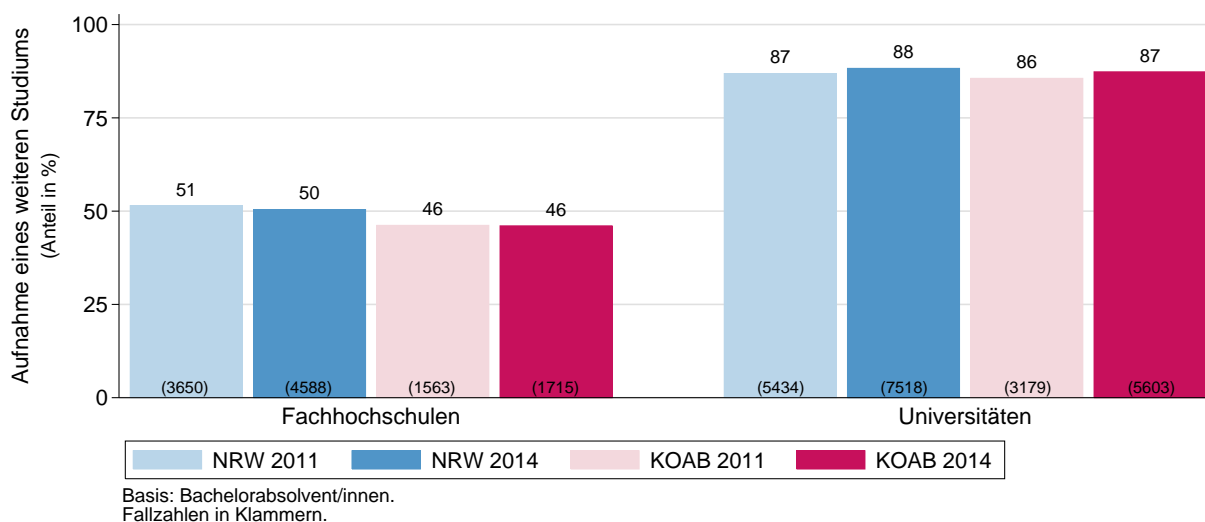
⁵² Diese Zeitspanne hängt mit zwei Faktoren zusammen: Der erste Faktor ist der Zeitraum der Befragung, die für den Prüfungsjahrgang vom 1.10.2012 bis 28.2.2013 und für den Prüfungsjahrgang 2014 vom 1.10.2015 bis 28.2.2016 stattfand. Der zweite Faktor ist der Abschlusszeitpunkt des Referenzstudiums. Dieser variiert bei Fachhochschulen und Universitäten, da die Semester unterschiedlich terminiert werden. Für den Prüfungsjahrgang 2011: Fachhochschulen: 1.9.2010 bis 31.8.2011, Universitäten: 1.10.2010 bis 30.9.2011. Für den Prüfungsjahrgang 2014: Fachhochschulen: 1.9.2013 bis 31.8.2014, Universitäten: 1.10.2013 bis 30.9.2014.

⁵³ In einer Studie des HIS wurde gezeigt, dass 62 Prozent der Bachelorabsolvent/innen innerhalb des ersten Jahres nach Studienabschluss ein weiteres Studium aufgenommen haben, während lediglich zehn Prozent zu diesem Zeitpunkt angaben, dass sie dies für die Zukunft planen (vgl. Heine 2012, S. 13). Ähnliches zeigt sich in retrospektiv angelegten Masterbefragungen: 82 Prozent der Masterstudierenden gaben in einer Untersuchung von 2012 an, das Masterstudium weniger als ein halbes Jahr nach Bachelorabschluss aufgenommen zu haben. Nur neun Prozent wiesen eine Studienunterbrechung von mehr als einem Jahr auf (Scheller et al. 2013, S. 12).

⁵⁴ Die aufgenommenen weiteren Studienphasen sind für den Prüfungsjahrgang 2014 zu 94,2 % Masterstudiengänge. Universitätsabsolvent/innen aus NRW nehmen etwas häufiger Studien anderer Abschlussarten auf (6,3 %) als Fachhochschulabsolvent/innen aus NRW (4,6 %). Letztere wechseln praktisch nie ins Staatsexamen (1 Fall von 1465 FH-Absolvent/innen; Uni: 1,1 %) und wesentlich seltener in ein Promotionsstudium (FH: 0,5 %; Uni: 1,5 %).

Abbildung 48: Aufnahme und Planung eines weiteren Studiums

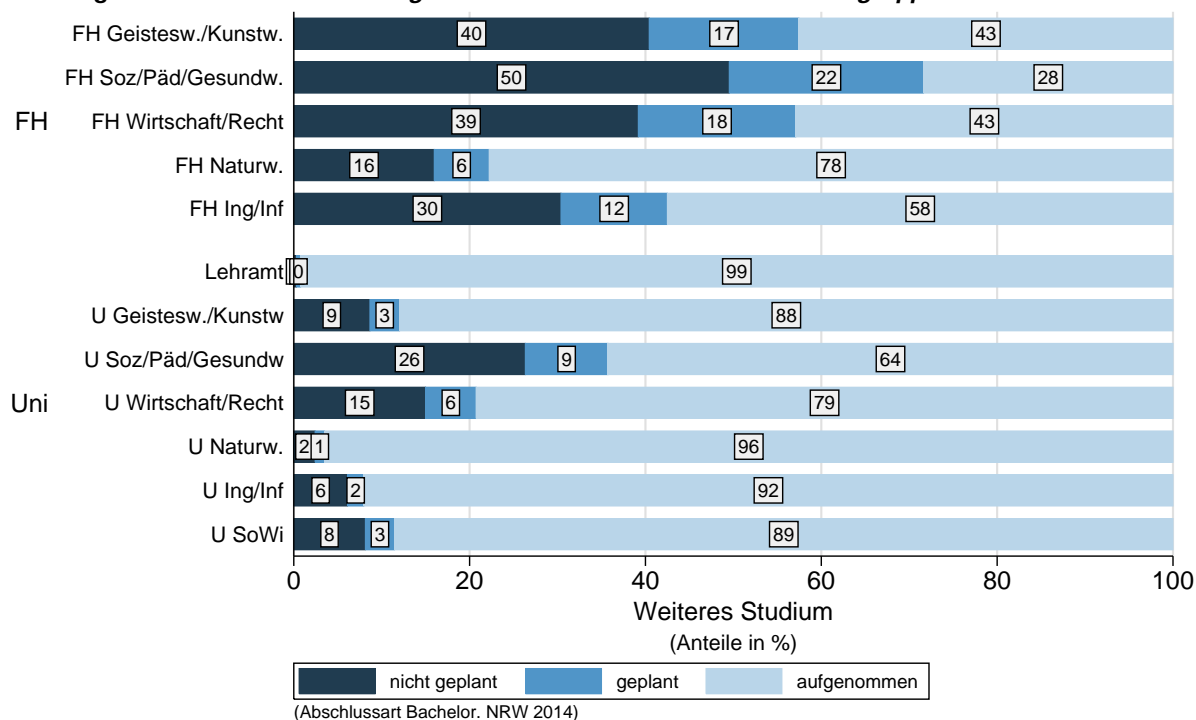
Die Aufnahmequoten sind im Vergleich der Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 weitestgehend konstant. Ob die gefundenen Übergangsquoten, insbesondere die sehr hohen Quoten der Universitätsabsolvent/innen, langfristig Bestand haben werden, kann mit den vorliegenden Daten nicht abgeschätzt werden. Zukünftige Entwicklungen in der Studierendenschaft, im Studienangebot und auf dem Arbeitsmarkt speziell für Bachelorabsolvent/innen könnten das Studierverhalten durchaus verändern. Im regionalen Vergleich zeigen sich leicht höhere Quoten der Aufnahme eines weiteren Studiums an den nordrhein-westfälischen Fachhochschulen gegenüber den Fachhochschulen des übrigen Bundesgebiets.

Abbildung 49: Aufnahme eines weiteren Studiums im Zeitvergleich

Unterschiede nach Studienfächern

Wie bereits beim Prüfungsjahrgang 2011, bestehen beim Prüfungsjahrgang 2014 deutliche Unterschiede in der Aufnahme eines weiteren Studiums in Abhängigkeit vom Studienfach des Bachelorstudiums: Unter FH-Absolvent/innen finden sich vergleichsweise hohe Übergangsquoten bei den naturwissenschaftlichen Studienfächern, die fast an das Niveau der Universitätsstudiengänge heranreichen (etwa 80 Prozent). In Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens ist die Quote der Aufnahme eines weiteren Studiums sehr gering (unter 30 Prozent). Die Gründe für die Nichtaufnahme eines weiteren Studiums weisen darauf hin, dass die fachspezifischen Aufnahmequoten hauptsächlich auf individuelle Merkmale zurückzuführen sind und ein fachspezifisches Angebot an Masterstudiengängen nur eine untergeordnete Rolle spielt.⁵⁵

⁵⁵ Nur etwa jede/r Sechste nicht weiterstudierende Absolvent/in begründet dies dadurch, dass kein passender Studiengang gefunden wurde (Siehe Abb. 61 und Tab. 23). Dieser Anteil variiert fachspezifisch zwischen acht Pro-

Abbildung 50: Aufnahme und Planung eines weiteren Studiums nach Fächergruppe

Auch unter Universitätsabsolvent/innen weisen Naturwissenschaftler/innen sehr hohe Übergangsquoten auf. Praktisch alle Lehramtsabsolvent/innen nordrhein-westfälischer Universitäten studieren nach dem Bachelorabschluss weiter⁵⁶, während nur gut zwei Drittel der Absolvent/innen pädagogisch-helfender Studiengänge (Kategorie: Soz/Päd/Gesundw.) ihr Studium innerhalb von anderthalb Jahren fortsetzen. Die gefundenen Muster der Fächerunterschiede an Fachhochschulen und Universitäten sind regional und zeitlich weitestgehend konstant.

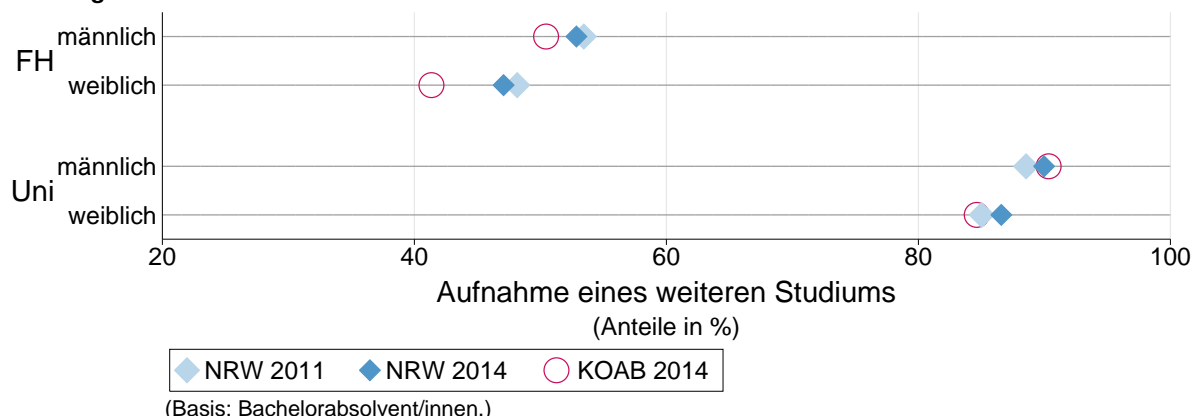
Insbesondere die Fächergruppen mit niedrigen Aufnahmequoten eines weiteren Studiums weisen gleichzeitig ein hohes Potenzial für die Aufnahme eines solchen Studiums auf. Dies kann bei der mittelfristigen Planung des Studienangebots berücksichtigt werden. Im Extremfall der sozial- und gesundheitswissenschaftlichen und pädagogischen Studiengänge an Fachhochschulen planen 22 Prozent der Absolvent/innen die weitere Studienaufnahme. Wenn diese Aufnahmeintention im weiteren Lebensverlauf stabil ist, sollte dieser Bedarf auch langfristig in Form entsprechender Masterangebote gedeckt werden.

Unterschiede nach soziodemographischen Merkmalen

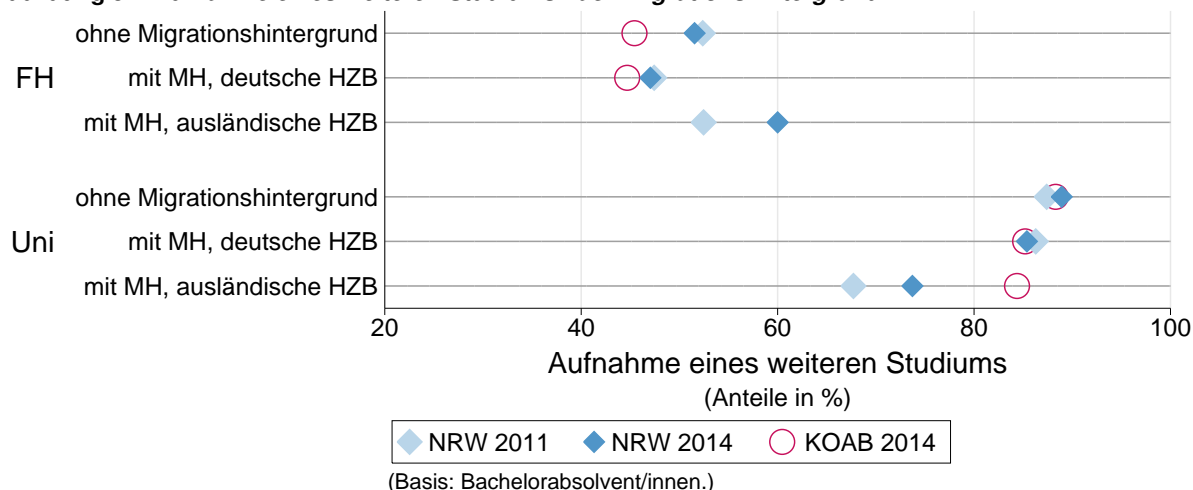
Weiterhin zeigen sich – ebenfalls unabhängig von Prüfungsjahrgang und Hochschulregion – deutliche Unterschiede in der Aufnahme eines weiteren Studiums in Abhängigkeit von soziodemographischen Merkmalen. Der Weiterstudierendenanteil liegt bei den Frauen drei (Uni) bis fünf (FH) Prozentpunkte unter dem der Männer. Der Unterschied ist unter FH-Absolvent/innen der NRW-Hochschulen geringer als unter denjenigen der übrigen KOAB-Hochschulen.

zentpunkten bei Ingenieuren und Informatikern von Universitäten und 24 Prozentpunkten bei gesundheitswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Studiengängen von Universitäten.

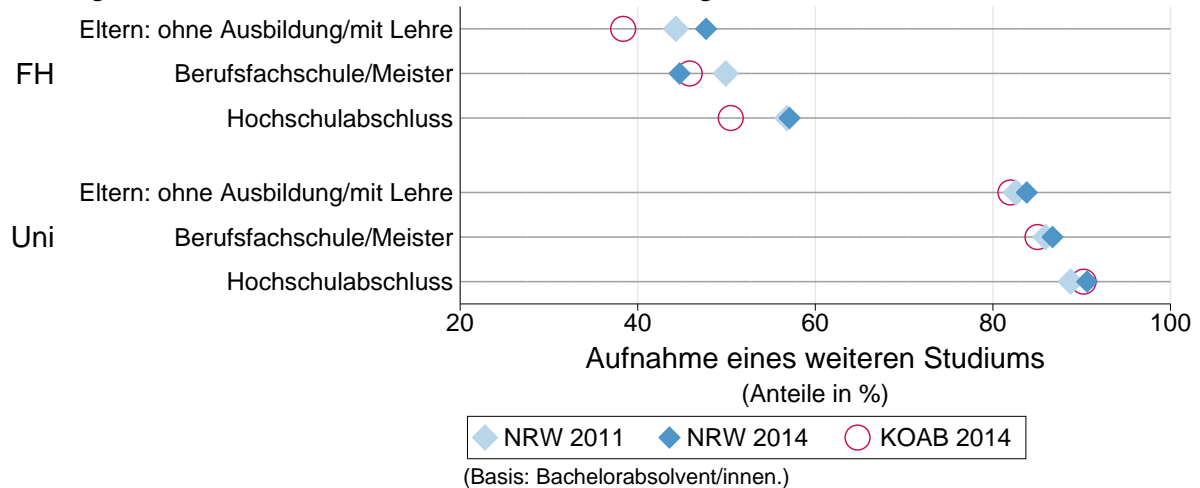
⁵⁶ Anhand der detaillierten Studienverläufe zeigt sich, dass der Großteil der weiterstudierenden Lehramtsbachelor-Absolvent/innen ein weiteres Lehramtsstudium aufnimmt (93 Prozent in NRW 2014, N=204).

Abbildung 51: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Geschlecht

Die Übergangsquote ist bei Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung (Kategorie: mit MH, deutsche HZB) vier bis fünf Prozentpunkte niedriger als bei Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Bei der sehr kleinen Gruppe der FH-Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung (2014: 70 Fälle) zeigen sich höhere Übergangsquoten gegenüber FH-Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Dies liegt zum Teil an der in Bezug auf die Masteraufnahme etwas günstigeren Fächerzusammensetzung der Absolvent/innen mit MH und ausländischer HZB (seltener Soz/Päd/Gesundw., häufiger Naturw.).

Abbildung 52: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Migrationshintergrund

Unter den Universitätsabsolvent/innen nehmen Absolvent/innen mit ausländischer HZB seltener ein weiteres Studium auf als die anderen beiden Gruppen. Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund sind zumindest teilweise durch Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, also Bildungshintergrund und beruflicher Positionierung der Eltern, bedingt. Die eigenständigen migrationsspezifischen Effekte unter Kontrolle der Bildungsherkunft werden weiter unten multivariat geschätzt (siehe Tab. 11 und Tab. 12).

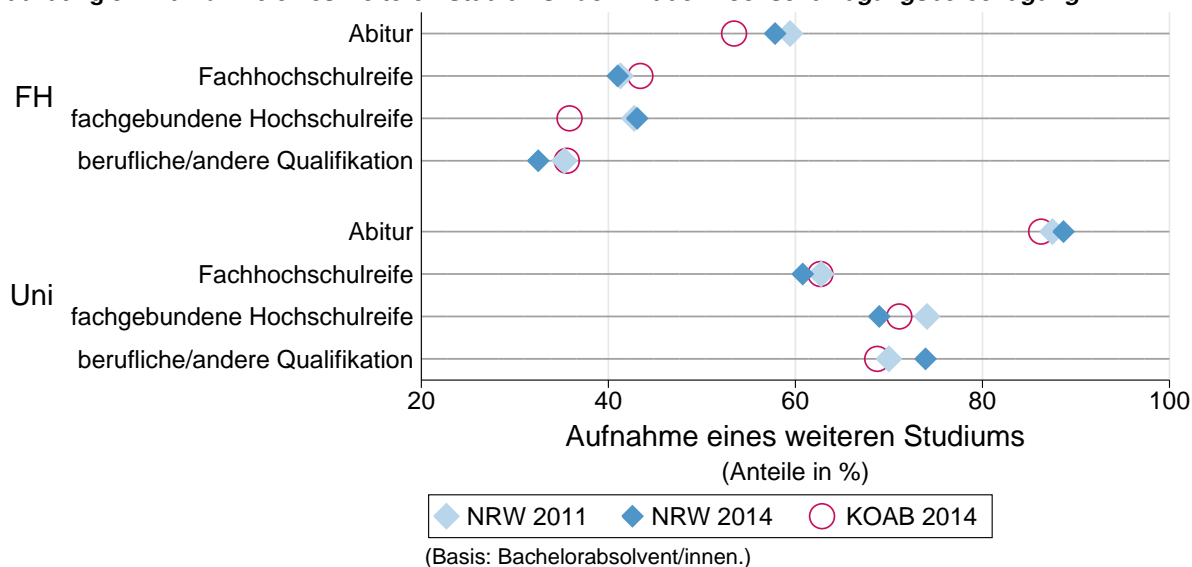
Abbildung 53: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bildungsherkunft

Weiterhin sind Ungleichheiten in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft zu beobachten: Mit steigender Bildungsherkunft steigt die Masteraufnahmequote. Einzige Ausnahme sind die Fachhochschulabsolvent/innen in NRW 2014. Hier haben Kinder der niedrigsten Herkunftskategorie eine nur neun Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit der Masteraufnahme und Kinder der mittleren Herkunftskategorie sogar eine um zwölf Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit der Masteraufnahme als Akademikerkinder. FH-Absolvent/innen des Prüfungsjahrgang 2014 in NRW sind die einzige Gruppe, in der die niedrigste Herkunftsgruppe nicht statistisch signifikant seltener ein weiteres Studium aufnimmt als die mittlere Herkunftsgruppe.

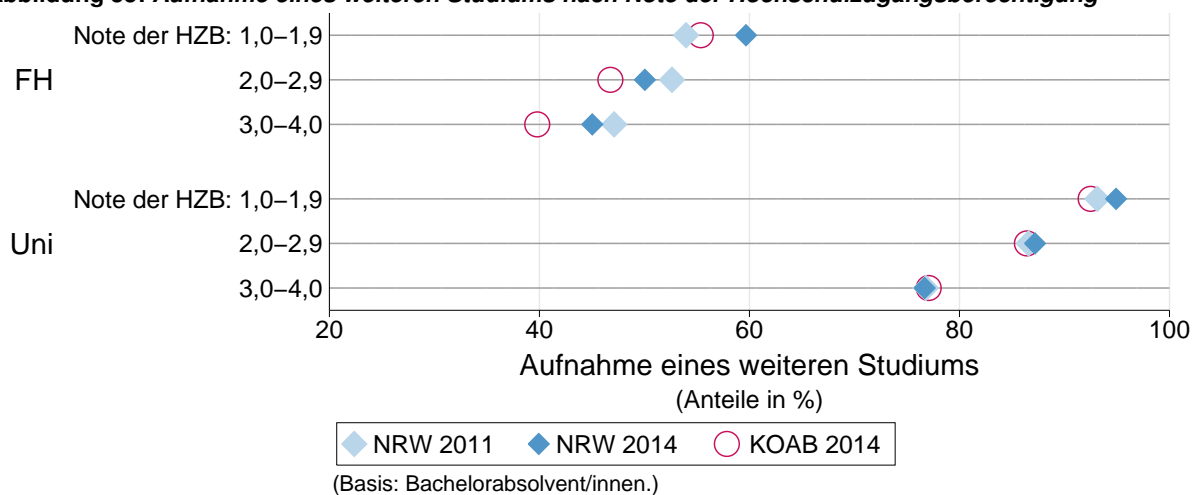
Alle untersuchten soziodemographischen Merkmale hängen – zwar nur gering, jedoch robust über die verschiedenen regionalen und zeitlichen Kontexte – mit der Aufnahme eines weiteren Studiums zusammen.

Unterschiede nach bildungsbiographischen Merkmalen

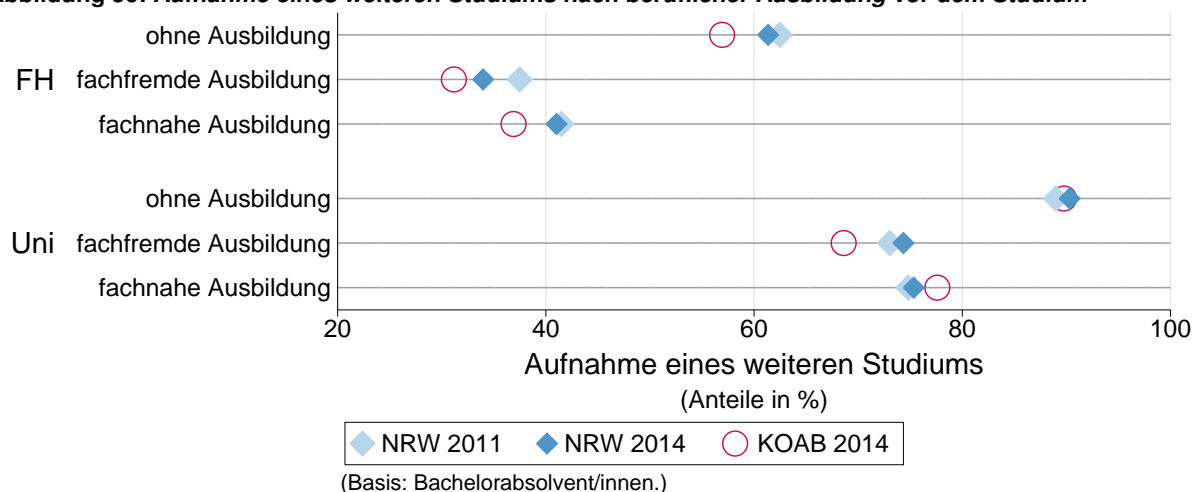
Absolvent/innen, die vor dem Studium das Abitur erworben haben, weisen durchweg die höchstens Übergangsquoten auf. Die Unterschiede zu anderen Wegen der Hochschulzugangsberechtigung sind sehr deutlich: Unter Fachhochschulabsolvent/innen liegen sie bei etwa 15 Prozentpunkten.

Abbildung 54: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Art der Hochschulzugangsberechtigung

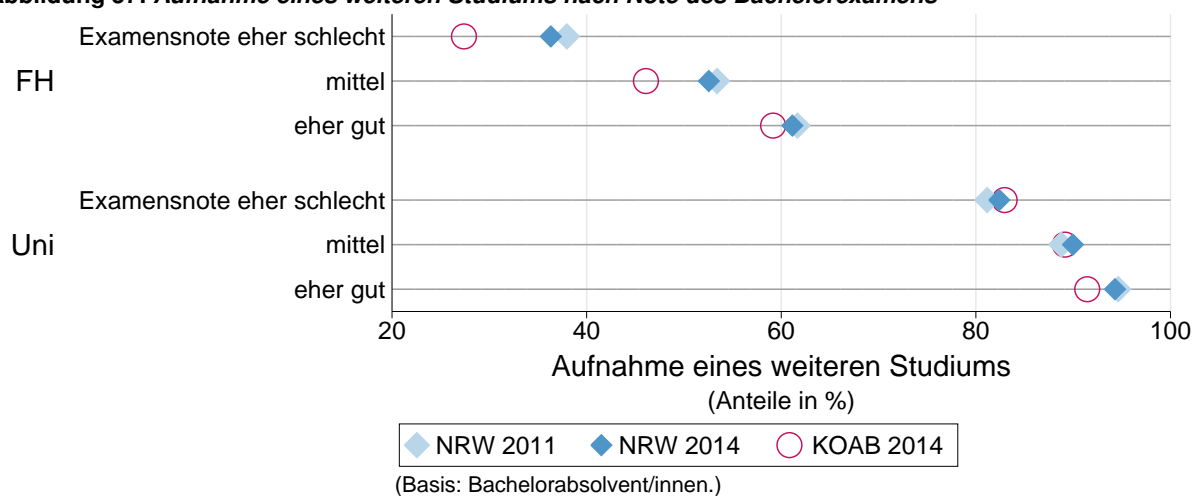
Die Note der Hochschulzugangsberechtigung hängt deutlich und weitestgehend linear mit der Masteraufnahme zusammen. Der Unterschied zwischen mit „sehr gut“ und „befriedigend“ bewerteten Schulabschlüssen beträgt etwa 15 (FH) bis 20 (Uni) Prozentpunkte. Wir vermuten, dass der Zusammenhang in der beobachteten Stärke durch eine nach Noten selektive Studienfachwahl, durch einen nach Examensnoten selektiven Masterzugang sowie von vornherein, also im Schulalter bestehende höhere Bildungsaspirationen, die sowohl Schulleistungen als auch weitere Übergänge beeinflussen, zustande kommt.

Abbildung 55: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Note der Hochschulzugangsberechtigung

Absolvent/innen mit Berufsausbildung nehmen wesentlich seltener ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen ohne berufliche Vorbildung. Die Unterschiede betragen etwa 15 bis 25 Prozentpunkte. Bei fachnaher Berufsausbildung ist die Übergangsquote von Fachhochschulabsolvent/innen etwas höher als bei fachfremder Berufsausbildung. An den NRW-Universitäten unterscheidet sich die Aufnahme eines weiteren Studiums nicht in Abhängigkeit von der Fachnähe der Berufsausbildung.

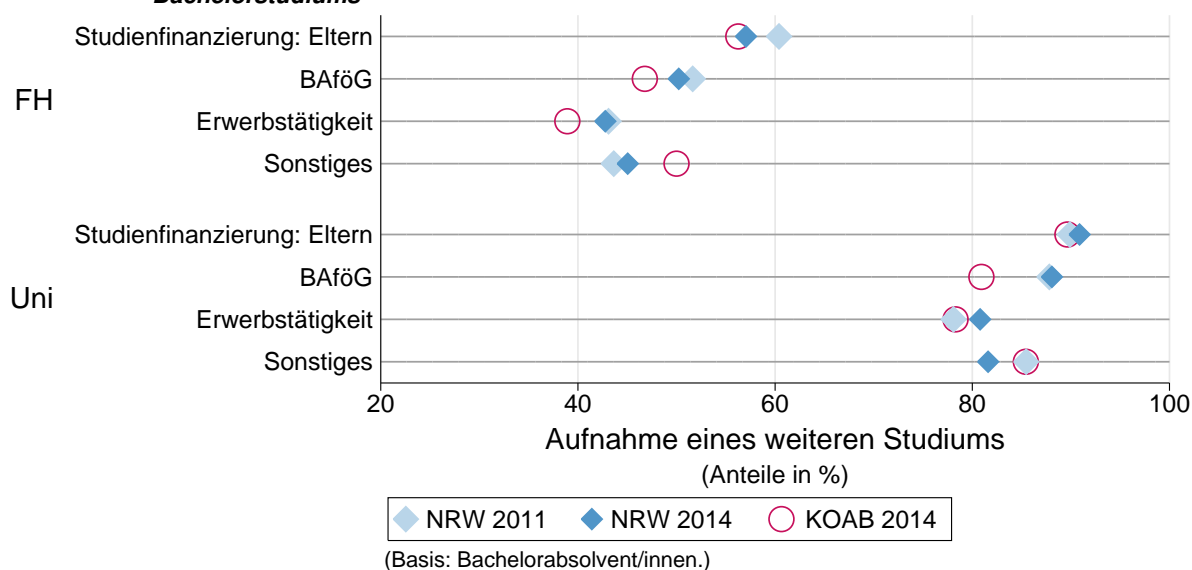
Abbildung 56: Aufnahme eines weiteren Studiums nach beruflicher Ausbildung vor dem Studium

Die Aufnahme eines weiteren Studiums hängt stark mit der standardisierten Examensnote zusammen. Insbesondere Fachhochschulabsolvent/innen nehmen wesentlich seltener ein weiteres Studium auf, wenn sie innerhalb ihrer Kombination aus Studienbereich und Abschlussart eher schlechte Noten erzielt haben (37 % gegenüber 53 % bei durchschnittlicher und 61 % bei überdurchschnittlicher Leistung). Die Unterschiede sind an den übrigen KOAB-Fachhochschulen (etwa 30 Prozentpunkte) höher als an den NRW-Fachhochschulen (etwa 25 Prozentpunkte).

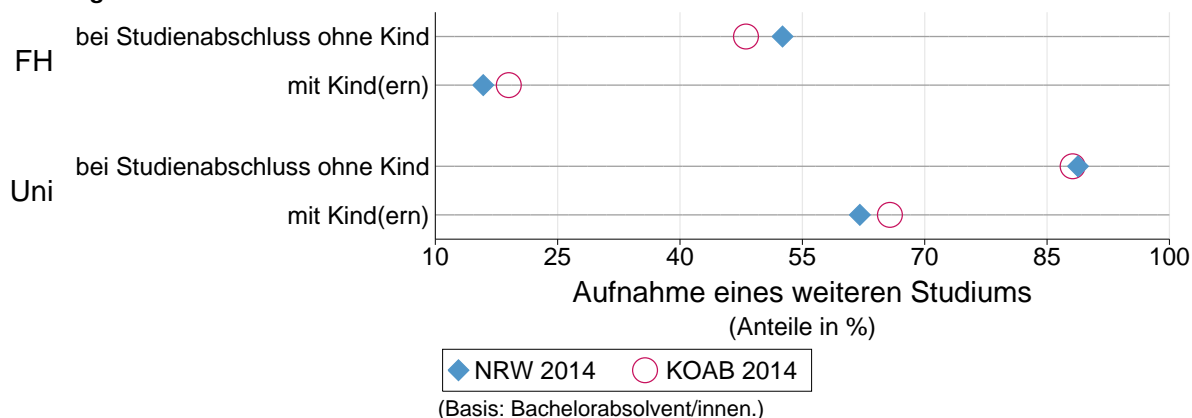
Abbildung 57: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Note des Bachelorexamens

Unterschiede nach zeitlichen und finanziellen Ressourcen

Absolvent/innen, die ihr Bachelorstudium überwiegend durch eigene Erwerbstätigkeiten oder aus sonstigen Quellen finanzierten, nehmen seltener ein Masterstudium auf als diejenigen, deren Eltern die Studienfinanzierung größtenteils übernahmen. Der Unterschied beträgt in allen untersuchten Teilgruppen etwa 10 Prozentpunkte. Bei Inanspruchnahme von BAföG liegen die Übergangsquoten höher als bei einer Finanzierung durch Nebenjobs oder Erwerbstätigkeiten.

Abbildung 58: Aufnahme eines weiteren Studiums nach hauptsächlichlicher Finanzierungsquelle des Bachelorstudiums

Nur ein sehr geringer Anteil der Bachelorabsolvent/innen hat bei Studienende bereits Kinder (Bachelor Uni: 2,5 Prozent, Bachelor FH: 6,3 Prozent). Ist dies der Fall, liegt die Quote der Aufnahme um etwa 25 bis 35 Prozentpunkte unter der der kinderlosen Absolvent/innen. Dieser starke Zusammenhang gilt für männliche und weibliche Bachelorabsolventen gleichermaßen, ist also nicht geschlechtsspezifisch.

Abbildung 59: Aufnahme eines weiteren Studiums nach Elternschaft bei Abschluss des Bachelorstudiums

Bislang ist unklar, inwieweit die relativ seltene Aufnahme eines Masterstudiums bei Eltern auf Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Studium und Privatleben zurückzuführen ist (z. B. mangelnden Betreuungsangeboten) oder unterschiedlichen Lebensentwürfen, in denen das Studienende mit dem Bachelorabschluss von vornherein vorgesehen war oder eine spätere Aufnahme eines Masterstudiums geplant ist. Etwa zwei Drittel (64 %) der Eltern, die kein Masterstudium aufgenommen haben, berichten familiäre Gründe (zum Vergleich: kinderlose Absolvent/innen nur zu etwa 10 %). Studium und Elternschaft lassen sich demnach für viele schwer vereinbaren. Dies erscheint in Anbetracht der in 3.3 berichteten Ergebnisse zu Studienleistungen nur rational: Ein Studium mit Kind ist an Universitäten aufgrund einer höheren Studiendauer mit etwas höheren Kosten verbunden und gleichzeitig mit geringeren Aussichten auf Erfolg in Form guter Examensnoten (siehe Tab. 8).

Einflussfaktoren der Aufnahme eines weiteren Studiums

Zur Untersuchung der Determinanten der Aufnahme eines weiteren Studiums werden wiederum getrennt nach Hochschultyp des Bachelorstudiums logistische Regressionen durchgeführt. Modell 1 enthält soziodemographische Merkmale, Modell 2 zusätzlich studienstrukturelle Merkmale, Modell 3 bildungsbiographische Merkmale, Modell 4 zeitliche und finanzielle Ressourcen und Modell 5 Leistungen im Bachelorstudium.

Einflussfaktoren unter Fachhochschulabsolvent/innen

Fachhochschulabsolvent/innen mit akademischer Bildungsherkunft nehmen zu neun Prozentpunkten häufiger ein weiteres Studium auf als Kinder von Eltern, die keine Ausbildung oder eine Lehre absolviert haben.⁵⁷ Der Effekt verringert sich ab Modell 3, also nach Kontrolle der bildungsbiographischen Merkmale, etwa um die Hälfte. Leistungsunterschiede, die über die Unterschiede in den Schulnoten hinausgehen, spielen für die häufigere Masteraufnahme von Akademikerkindern keine Rolle. Dies ist daran zu erkennen, dass der Effekt nach Hinzunahme der Leistungen des Bachelorstudiums in Modell 5 nicht weiter abnimmt. Nach Kontrolle von Studienwahl und Leistungen bleibt ein positiver Resteffekt der akademischen Bildungsherkunft von knapp fünf Prozentpunkten.

Bachelorabsolventinnen an Fachhochschulen nehmen im Schnitt um sieben Prozentpunkte seltener ein Masterstudium auf als ihre männlichen Kommilitonen. Dies lässt sich einerseits auf Unterschiede in der Studienfachwahl zurückführen: Frauen studieren an Fachhochschulen häufiger Fächer mit niedrigen Übergangsquoten (vor allem Soz/Päd/Gesundw.). Auf der anderen Seite bringen sie für die Aufnahme eines Masters bessere bildungsbiographische Voraussetzungen mit – sie sind bei Abschluss jünger, haben seltener eine Berufsausbildung absolviert und im Schnitt bessere Abiturnoten als Männer. Dadurch können mit der Fachwahl einhergehende Ungleichheiten zum Teil kompensiert werden. Nach Kontrolle der genannten Merkmale bleibt ein signifikanter negativer Resteffekt des Geschlechts.

Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung nehmen um drei Prozentpunkte seltener ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Der Effekt ist jedoch nicht signifikant. Die Veränderungen des Effekts über die Modelle hinweg zeigen, dass die Fachwahl, die Bildungsbiographie sowie die Studienleistungen für die migrationsbezogen seltener Aufnahme eines Masterstudiums relevant sind. Nach Kontrolle dieser Merkmale bleibt ein nicht signifikanter positiver Effekt des Migrationshintergrunds. Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung nehmen etwas häufiger ein weiteres Studium auf. Bei vergleichbaren bildungsbiographischen Eigenschaften und Studienleistungen nimmt diese Gruppe signifikant häufiger ein weiteres Studium auf. Ab Modell 2 werden Fächerunterschiede berücksichtigt, wodurch die Modellgüte deutlich verbessert wird. Die Fächerunterschiede sind zu einem Teil auf die unterschiedlichen biographischen Voraussetzungen zurückzuführen, bleiben aber über die Modelle hinweg weitgehend bestehen.

Die Modellgüte steigt merklich an, wenn bildungsbiographische Merkmale berücksichtigt werden. Wie bereits bivariat gezeigt, hängen die Art und die Note der Hochschulzugangsberechtigung sowie Berufsausbildungen deutlich mit der Aufnahme eines weiteren Studiums zusammen. Nach Kontrolle der Leistungen im Bachelorstudium zeigen nur noch Berufsausbildungen einen negativen Einfluss auf die Aufnahme eines weiteren Studiums. Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung wirken sich somit nur indirekt auf den Übergang in ein weiteres Studium aus. Finanzielle und zeitliche Ressourcen verbessern die Modellgüte nur geringfügig (Modell 4). Wer sein Studium hauptsächlich durch Erwerbstätigkeiten finanzierte, nimmt seltener ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen, deren Eltern für die Kosten des Bachelorstudiums aufkamen. Elternschaft bei Studienende hat zwar einen negativen Effekt, dieser betrifft jedoch nur wenige Absolvent/innen, weswegen die Modellgüte davon kaum berührt wird.

⁵⁷ Berichtet werden Average Marginale Effects (AME). Zur Interpretation siehe Fußnote 36.

Tabelle 11: Logistische Regression der Aufnahme eines weiteren Studiums von Fachhochschulabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfach/Meister	-0,022	-0,024	-0,033	-0,035	-0,029
Hochschulabschluss	0,092**	0,085**	0,041 ⁺	0,038 ⁺	0,041*
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,066**	0,021	-0,038*	-0,039*	-0,036 ⁺
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,029	-0,019	0,001	-0,001	0,023
mit MH, ausl. HZB	0,101	0,091	0,140 ⁺	0,155*	0,210**
Ing/Inf		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Naturw.		0,208**	0,146**	0,145**	0,169**
Wirtschaft/Recht		-0,164**	-0,124**	-0,117**	-0,118**
Soz/Päd/Gesundw.		-0,269**	-0,221**	-0,223**	-0,230**
Geistesw./Kunstw.		-0,163**	-0,161**	-0,172**	-0,149**
Alter bei Studienabschluss			-0,020**	-0,013**	-0,010**
Abitur als Hochschulzugangsberechtigung			Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung			-0,078**	-0,079**	-0,009
ohne Berufsausbildung			Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Berufsausbildung			-0,117**	-0,127**	-0,146**
fachnahe Berufsausbildung			-0,101**	-0,106**	-0,145**
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)			0,054**	0,064**	0,009
Eltern				Ref.	Ref.
BAföG				0,027	0,023
Erwerbstätigkeit				-0,047*	-0,059**
Sonstiges				-0,030	-0,060*
Bei Studienabschluss ohne Kind				Ref.	Ref.
mit Kind				-0,208**	-0,206**
Fachstandardisierte Examensnote					0,091**
Regelstudienzeit überschritten					Ref.
Regelstudienzeit eingehalten					0,063**
N	3172	3172	3172	3172	3172
Pseudo-R ²	0,012	0,054	0,113	0,120	0,149

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref.: Referenzkategorie.

Die Studienleistungen hingegen verbessern die Modellgüte deutlich. Mit besserer Studiennote sowie bei Einhalten der Regelstudienzeit erhöht sich jeweils die Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen.⁵⁸

Einflussfaktoren unter Universitätsabsolvent/innen

Im Folgenden werden die Einflussfaktoren für die Aufnahme eines weiteren Studiums von Universitätsabsolvent/innen untersucht. Soweit sich deutliche Unterschiede zu den entsprechenden Determinanten innerhalb der Population der Fachhochschulabsolvent/innen finden, werden diese berichtet.

Auch an Universitäten nehmen Männer, Akademikerkinder sowie Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund häufiger ein weiteres Studium auf. Die Effekte der Bildungsherkunft sinken wiederum deutlich nach Kontrolle der bildungsbiographischen Voraussetzungen (Modell 3), da Akademikerkinder seltener eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und bessere Abiturnoten aufweisen als Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Der verbleibende Resteffekt von drei Prozentpunkten für Akademikerkinder ist signifikant. Frauen nehmen auch nach Kontrolle der weiteren Merkmalsgruppen etwas seltener ein weiteres Studium auf. Der negative Einfluss des Migrationshintergrundes verschwindet nach

⁵⁸ In einem weiteren Modell wurde zusätzlich die Dauer des Untersuchungszeitraumes einschließlich eines quadrierten Terms kontrolliert. Mit steigendem Untersuchungszeitraum sinkt die Masteraufnahme (AME=-0,081), mit steigendem quadrierten Untersuchungszeitraum steigt sie (AME=0,002), wodurch sich ein u-förmiger Effekt ergibt. Die Modellgüte steigt dabei nur minimal auf $R^2=0,152$, alle weiteren Koeffizienten verändern sich nicht in relevanter Weise.

Kontrolle der Fachwahl und der Bildungsbiographie.

Tabelle 12: Logistische Regression der Aufnahme eines weiteren Studiums von Universitätsabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfach/Meister	0,037*	0,036**	0,022 ⁺	0,019	0,020 ⁺
Hochschulabschluss	0,069**	0,069**	0,038**	0,033**	0,033**
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-0,041**	-0,019*	-0,039**	-0,039**	-0,036**
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	-0,027*	-0,022 ⁺	-0,000	0,000	0,005
mit MH, ausl. HZB	-0,165**	-0,140**	-0,104*	-0,098*	-0,061 ⁺
Ing/Inf		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Naturw.		0,057**	0,051**	0,050**	0,048**
Wirtschaft/Recht		-0,114**	-0,104**	-0,105**	-0,103**
Soz/Päd/Gesundw.		-0,245**	-0,179**	-0,177**	-0,192**
Geistesw./Kunstw.		-0,018	0,002	0,001	-0,010
SoWi		-0,032 ⁺	-0,031 ⁺	-0,030	-0,030 ⁺
Lehramt		0,089**	0,095**	0,095**	0,090**
Alter bei Studienabschluss			-0,012**	-0,011**	-0,010**
Abitur als Hochschulzugangsberechtigung			Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung			-0,043	-0,040	-0,034
ohne Berufsausbildung			Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Berufsausbildung			-0,032 ⁺	-0,028 ⁺	-0,041*
fachnahe Berufsausbildung			-0,016	-0,012	-0,033 ⁺
Note der Hochschulzugangsb. (invertiert)			0,067**	0,067**	0,042**
Eltern				Ref.	Ref.
BAföG				-0,008	-0,004
Erwerbstätigkeit				-0,025*	-0,020 ⁺
Sonstiges				-0,068**	-0,073**
Bei Studienabschluss ohne Kind				Ref.	Ref.
mit Kind				-0,043	-0,032
Fachstandardisierte Examensnote					0,036**
Regelstudienzeit überschritten					Ref.
Regelstudienzeit eingehalten					0,014
N	5415	5415	5415	5415	5415
Pseudo-R ²	0,021	0,117	0,193	0,197	0,217

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden Average Marginal Effects (AME). Ref.: Referenzkategorie.

Die Fachwahl beeinflusst auch an Universitäten die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Masterstudiums. Die Berufsausbildung hat an Universitäten einen schwächeren negativen Einfluss als an Fachhochschulen. Die Note der Hochschulzugangsberechtigung hat für Universitätsabsolvent/innen auch abgesehen von ihrer Relevanz für die Examensnoten einen positiven Einfluss auf die Masteraufnahme, was unter Fachhochschulabsolvent/innen nicht der Fall ist. Ebenso ist die Finanzierung des Bachelorstudiums für das Weiterstudieverhalten von Universitätsabsolvent/innen bedeutsam. Wer sein Studium durch Erwerbstätigkeit oder sonstige Quellen finanziert hat, nimmt mit einer um zwei bzw. sieben Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit ein Masterstudium auf als Absolvent/innen, die ihr Studium durch die Eltern oder durch BAföG finanziert haben. Der deutliche bivariate Unterschied zwischen Absolvent/innen mit und ohne Kind von etwa 25 Prozentpunkten ist multivariat nicht mehr zu beobachten, weil Absolvent/innen mit Kind hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie vorselektiert sind, also im Schnitt älter sind, häufiger eine Berufsausbildung absolviert haben und schlechtere Schul- und Studienleistungen erzielt haben als Absolvent/innen ohne Kind. Der direkte Resteffekt der Elternschaft liegt an Universitäten bei minus drei Prozentpunkten und ist nicht signifikant. Die Studienleistungen verbessern die Modellgüte in geringerem Maß als bei der Untersuchung der Fachhochschulabsolvent/innen. Das Einhalten der Regelstudienzeit hat für die Masteraufnahme von Universitätsabsolvent/innen keine Bedeutung.⁵⁹

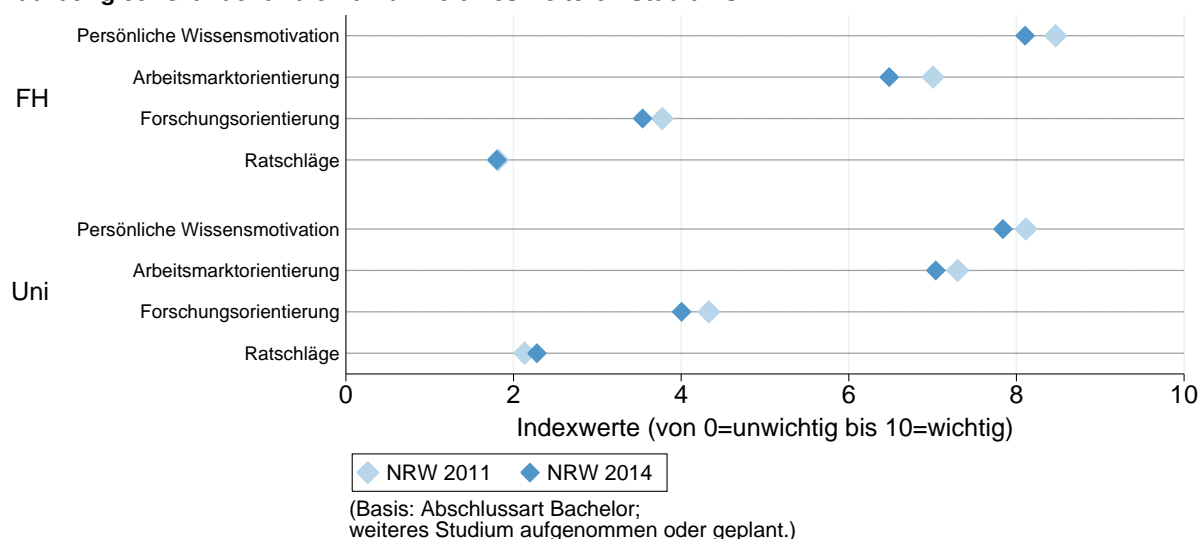
⁵⁹ In einem weiteren Modell wurde zusätzlich die Dauer des Untersuchungszeitraumes einschließlich eines qua-

5.3.2 Subjektive Gründe für und gegen ein weiteres Studium

Die Absolvent/innen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben, planen oder geplant haben, gaben anhand einer Liste von 17 Gründen an, wie wichtig diese für ihr weiteres Studium waren. Die Einschätzungen wurden anhand einer Hauptkomponentenanalyse zu Indizes zusammengefasst, die Werte von 0 (alle Gründe des Index wurden als „gar nicht wichtig“ bewertet) bis 10 (alle Gründe „sehr wichtig“) annehmen können.⁶⁰

Die persönliche Wissensmotivation spielt für die (intendierte) Aufnahme eines Masterstudiums eine sehr wichtige Rolle. Die Bachelorabsolvent/innen sehen mit großer Mehrheit im Masterstudium ein Mittel, um zusätzliche Kenntnisse zu erlangen, fachlichen Interessen nachzugehen und sich persönlich zu entfalten. Am zweitwichtigsten werden antizipierte Arbeitsmarktchancen als Gründe für das Masterstudium eingeschätzt (Items: „*Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt*“, „*Bessere Verdienstmöglichkeiten*“, „*Geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelor-Abschluss*“. Letzteres wurde mit mittlerer Wichtigkeit bewertet: 4,5 an FH und 6,0 an Uni; NRW 2014). Die Forschungsorientierung (Items: „*Um einen Beruf als Wissenschaftler/in, Forscher/in ausüben zu können*“, „*Um später promovieren zu können*“, „*Forschung an einem interessanten Thema*“) ist nur für den kleineren Teil der Bachelorabsolvent/innen ein wichtiger Grund zur Masteraufnahme, und zwar auch an Universitäten und nicht nur an Fachhochschulen. Ratschläge von Verwandten oder Berater/innen waren nur etwa einem Fünftel der Absolvent/innen wichtig und für die meisten unbedeutend.

Abbildung 60: Gründe für die Aufnahme eines weiteren Studiums



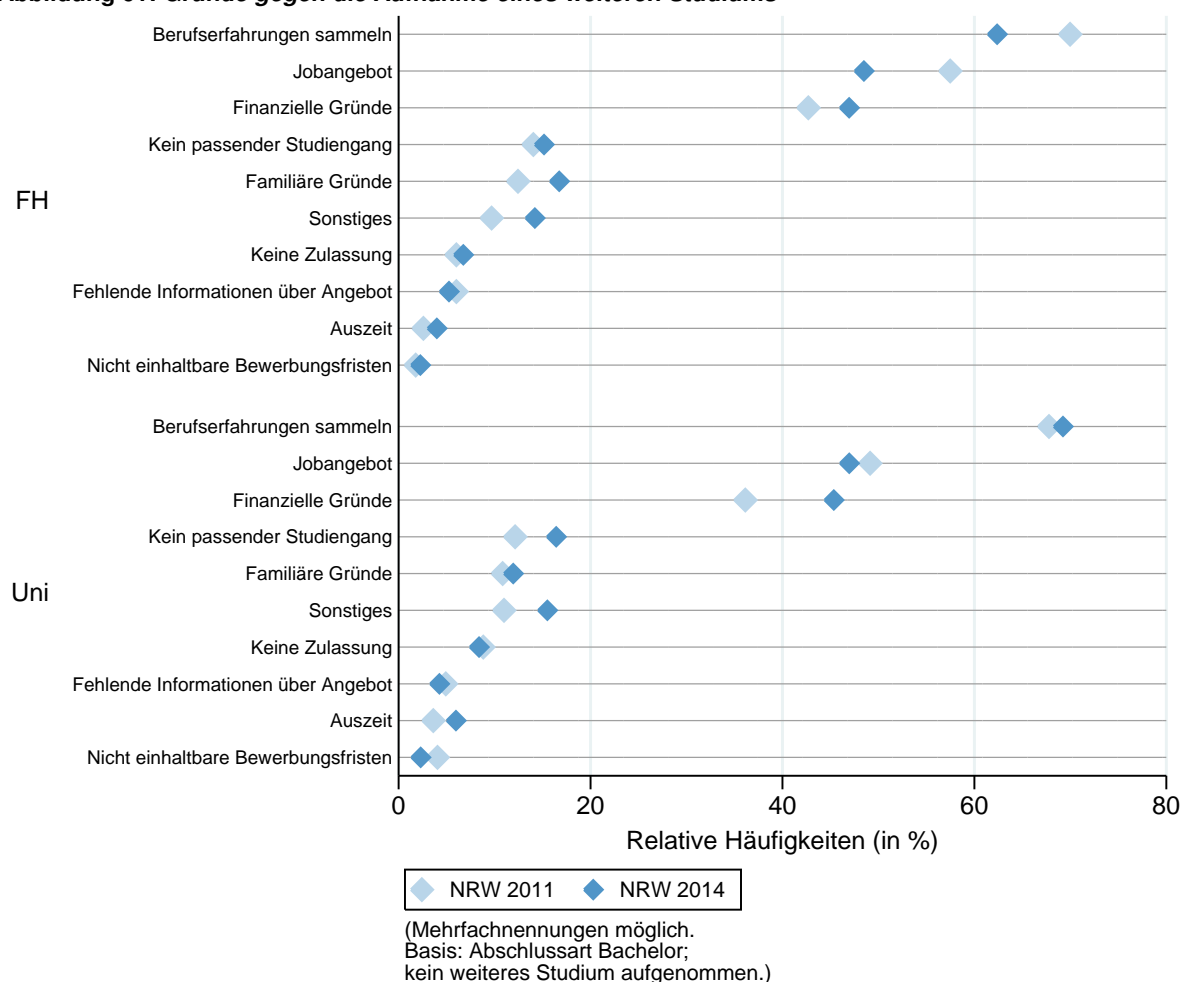
drierten Terms kontrolliert. Mit steigendem Untersuchungszeitraum sinkt die Masteraufnahme ($AME=-0,040$), mit steigendem quadrierten Untersuchungszeitraum steigt sie ($AME=0,001$), wodurch sich ein u-förmiger Effekt ergibt. Die Modellgüte steigt dabei nur minimal auf $R^2=0,220$, alle weiteren Koeffizienten verändern sich nicht in relevanter Weise.

⁶⁰ Die Mittelwerte der einzelnen Items sind im Anhang in Tab. 22 dokumentiert.

Das Masterstudium ist für eine große Mehrheit der Absolvent/innen die erste Wahl und keine Ausweichlösung. Für weniger als ein Zehntel der Absolvent/innen spielte es bei der Aufnahme eines Masterstudiums eine wichtige Rolle, dass keine angemessene Beschäftigung gefunden wurde (nicht abgebildet). Dies spricht dafür, dass die Bachelorabsolvent/innen die Arbeitsmarktsituation mit einem ersten Hochschulabschluss durchaus realistisch einschätzen. Insgesamt unterscheiden sich die Gründe für die Masteraufnahme nur geringfügig zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen und sind auch zeitlich relativ stabil.

Wer anderthalb Jahre nach dem Bachelorabschluss noch kein weiteres Studium aufgenommen hatte, wurde nach den Gründen gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums gefragt und konnte mehrere Gründe angeben.⁶¹ Vor allem der Wunsch, Berufserfahrungen sammeln zu wollen und der Erhalt eines attraktiven Jobangebots waren für den Großteil der Absolvent/innen Gründe gegen das Masterstudium. Knapp die Hälfte der Befragten gab an, aus finanziellen Gründen nicht weiterstudiert zu haben.⁶² Auch bei dieser Frage gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen Universitäts- und FH-Absolvent/innen sowie im Zeitvergleich.

Abbildung 61: Gründe gegen die Aufnahme eines weiteren Studiums



⁶¹ Die einzelnen Gründe wurden nur binär, also als zutreffend oder nicht zutreffend abgefragt. Daher wurden für diese Frage keine Skalen gebildet. Die genauen Werte sind im Anhang in Tab. 23 dokumentiert.

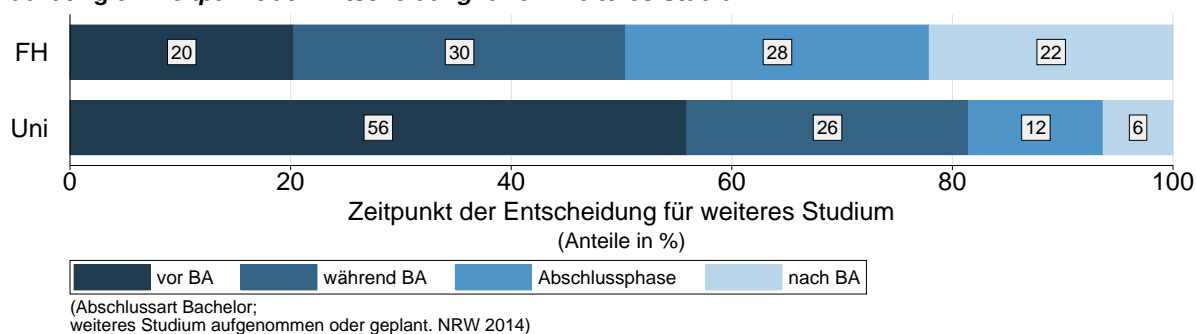
⁶² Hierbei ist unklar, worauf diese Angabe verweist – auf Engpässe bei der Studienfinanzierung oder auf (gestiegene) Ansprüche in Hinblick auf Lebenshaltung und Konsumausgaben. Ersteres wäre mit Blick auf gleiche Zugangschancen problematisch.

Die beruflichen Gründe verweisen auf eine subjektiv bessere Alternative, für die sich die Absolvent/innen entschieden haben, und sind insofern ein Hinweis, dass Absolvent/innen und Arbeitgeber/innen die Möglichkeiten der Beschäftigung mit Bachelorabschluss nutzen. Der berufliche Einstieg ist jedoch nicht für alle berufstätigen Bachelorabsolvent/innen die erste Wahl, sondern scheint für einen Teil der Befragten als Anpassung an äußere Restriktionen vollzogen worden zu sein: Fasst man Berufserfahrungen, Jobangebot und Auszeit als selbstgewählte Alternativen bzw. freiwillige Gründe zusammen, so findet man eine dieser Nennung bei etwa vier Fünfteln der Befragten (FH: 80 %, N=2212; Uni: 84 %, N=872; jeweils NRW 2014). Ein kleiner Teil dieser Befragten berichtet gleichzeitig, keinen passenden Studiengang gefunden zu haben (FH: 15 %; Uni: 18 %).

5.3.3 Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium

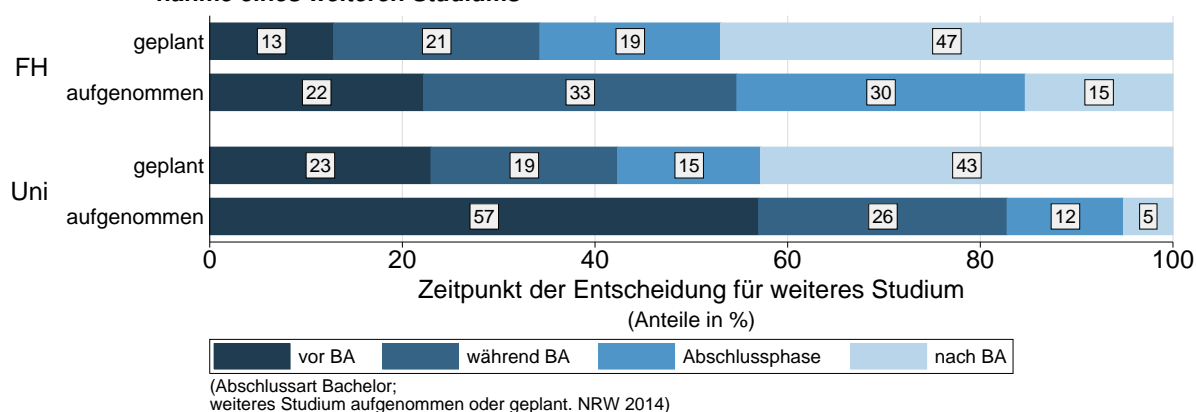
Die Entscheidung für ein Masterstudium wurde von mehr als der Hälfte der Universitätsabsolvent/innen bereits vor dem Bachelorstudium gefällt. An Fachhochschulen wusste nur ein Fünftel bereits zu Studienbeginn, ob sie das Studium nach drei Jahren fortsetzen wollen.

Abbildung 62: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium



Je früher man sich für das Masterstudium entscheidet, desto mehr Zeit bleibt für die Beschaffung von Informationen, für die Bewerbung und für die Organisation der weiteren Studienphase. Darauf weisen auch die unterschiedlichen Entscheidungszeitpunkte in Abhängigkeit von der Masteraufnahme hin: Wer noch kein Masterstudium aufgenommen hat, dies aber intendiert, hat sich überwiegend erst in der Abschlussphase oder danach dafür entschieden.

Abbildung 63: Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium und Umsetzung der Intention zur Aufnahme eines weiteren Studiums

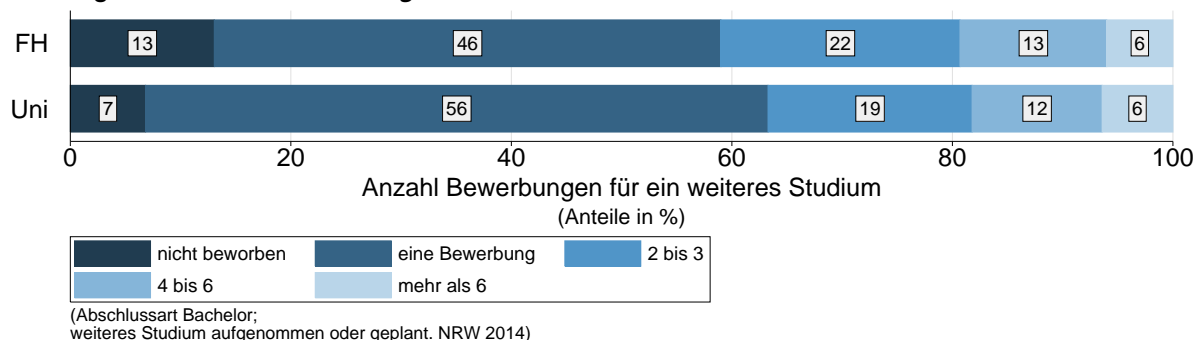


5.3.4 Aufwand und Erfolg bei der Bewerbung für ein weiteres Studium

Bewerbungsaufwand

Bachelorabsolvent/innen müssen sich in der Regel für ein Masterstudium bewerben. Die Anzahl der Bewerbungen spiegelt den Bewerbungsaufwand wider, zum einen den erwarteten Aufwand, der von Erfahrungs- und Erwartungswerten, aber auch eigenen Ansprüchen abhängt, zum anderen den letztendlich zur Realisierung der Masteraufnahme notwendigen Aufwand. Diejenigen Absolvent/innen, die zum Befragungszeitpunkt ein weiteres Studium planten oder aufgenommen haben, wurden nach der Anzahl der Bewerbungen und Zulassungen zu weiteren Studiengängen gefragt.

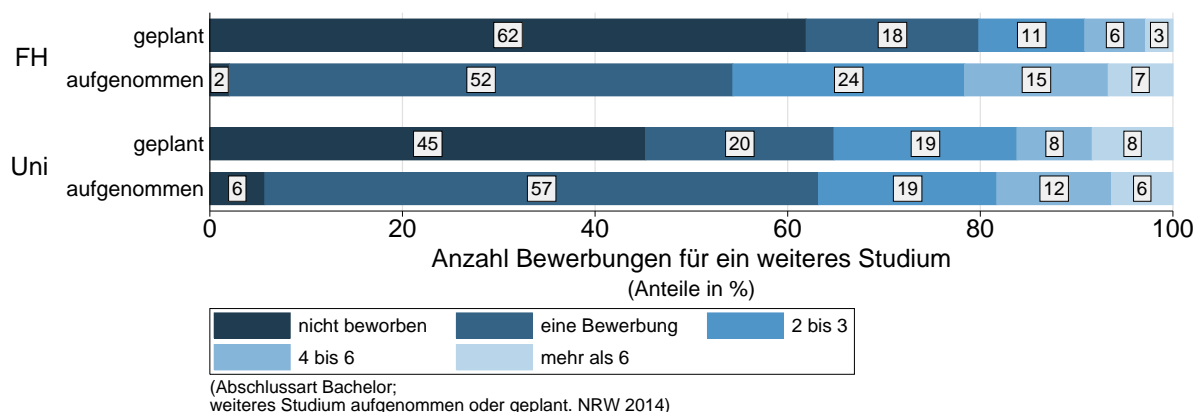
Abbildung 64: Anzahl der Bewerbungen für ein weiteres Studium



Ein kleiner Teil der Befragten hat sich (noch) nicht um ein weiteres Studium beworben. Etwa die Hälfte hat sich um einen Studienplatz beworben, ein Fünftel um zwei bis drei und knapp ein weiteres Fünftel um mehr als drei Studienplätze. Fachhochschulabsolvent/innen bewerben sich etwas häufiger um mehr als einen Studienplatz.

Absolvent/innen mit aufgenommenem Masterstudium haben sich zu 54 Prozent (FH) bzw. 63 Prozent (Uni) bei maximal einer Hochschule beworben.⁶³ Für diese Gruppe lief der Übergang reibungslos.

Abbildung 65: Anzahl der Bewerbungen für ein weiteres Studium und Umsetzung der Intention zur Aufnahme eines weiteren Studiums

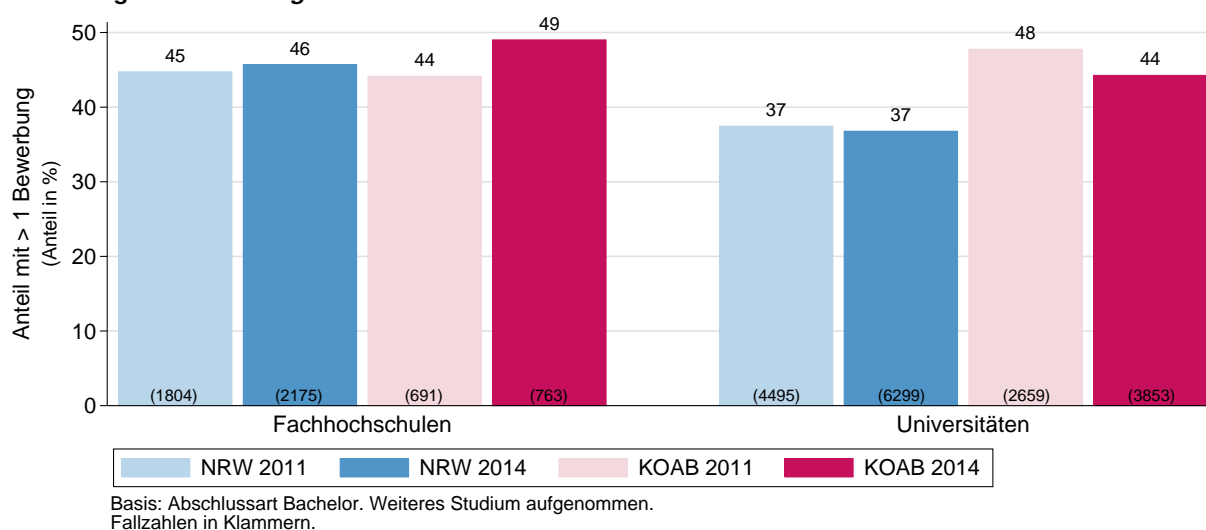


⁶³ Auch in dieser Gruppe sind wenige Absolvent/innen, die sich nicht für ein weiteres Studium beworben haben. Denkbar ist, dass sich der Bewerbungsprozess in einigen Fällen auf die Einschreibung beschränkt und er von daher nicht als Bewerbung wahrgenommen wird.

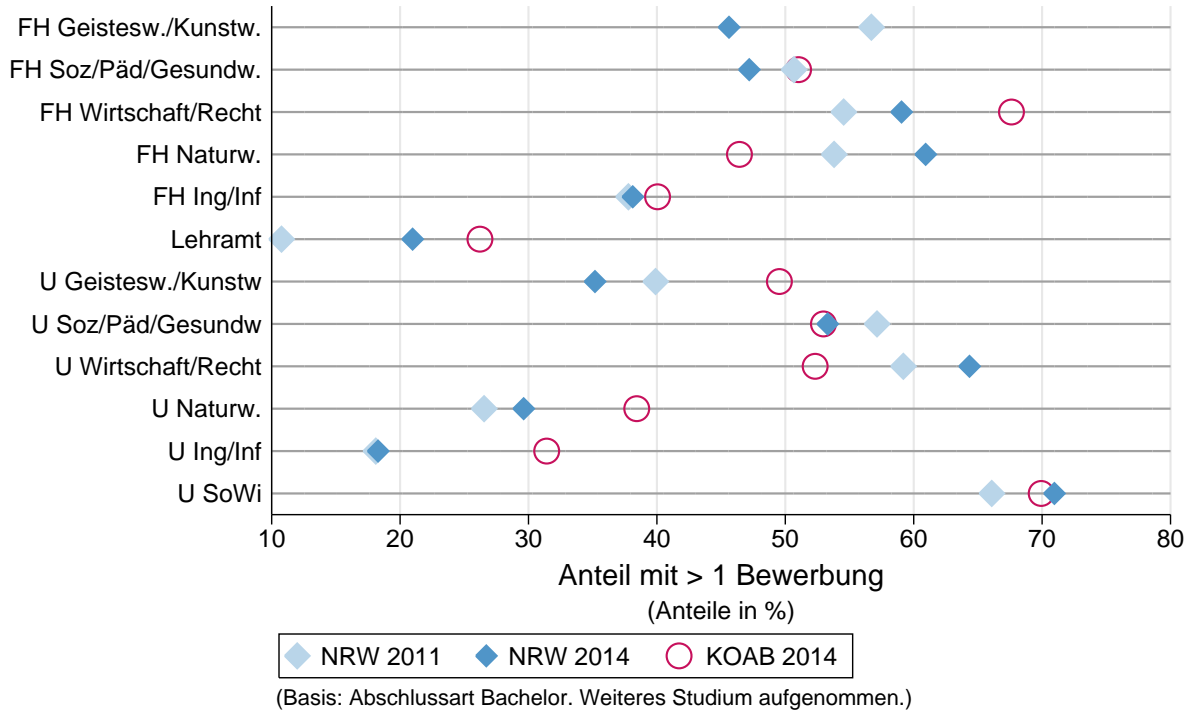
Etwa die Hälfte der Absolvent/innen, die zum Befragungszeitpunkt ein weiteres Studium planten, haben sich noch nicht um ein weiteres Studium beworben (FH: 62 %, Uni: 45 %). Im Umkehrschluss bedeutet das, dass etwa die Hälfte der Absolvent/innen mit noch nicht umgesetzter Intention zur Aufnahme eines weiteren Studiums (Gruppe: geplant) bereits konkrete Versuche unternimmt, ein Masterstudium aufzunehmen. Insofern setzt sich das Potenzial für die Aufnahme eines Masterstudiums bereits in eine Masternachfrage um. Ein kleiner Teil wiederum hat sich bereits viermal oder häufiger beworben (FH: 9 %; Uni: 16 %).

Im Folgenden betrachten wir den faktisch notwendigen Aufwand derjenigen, die bereits ein Masterstudium aufgenommen haben. Als Indikator für den faktisch notwendigen Aufwand ziehen wir den Anteil der Absolvent/innen heran, die sich um mehr als einen Studienplatz beworben haben.

Abbildung 66: Bewerbungsaufwand für ein weiteres Studium

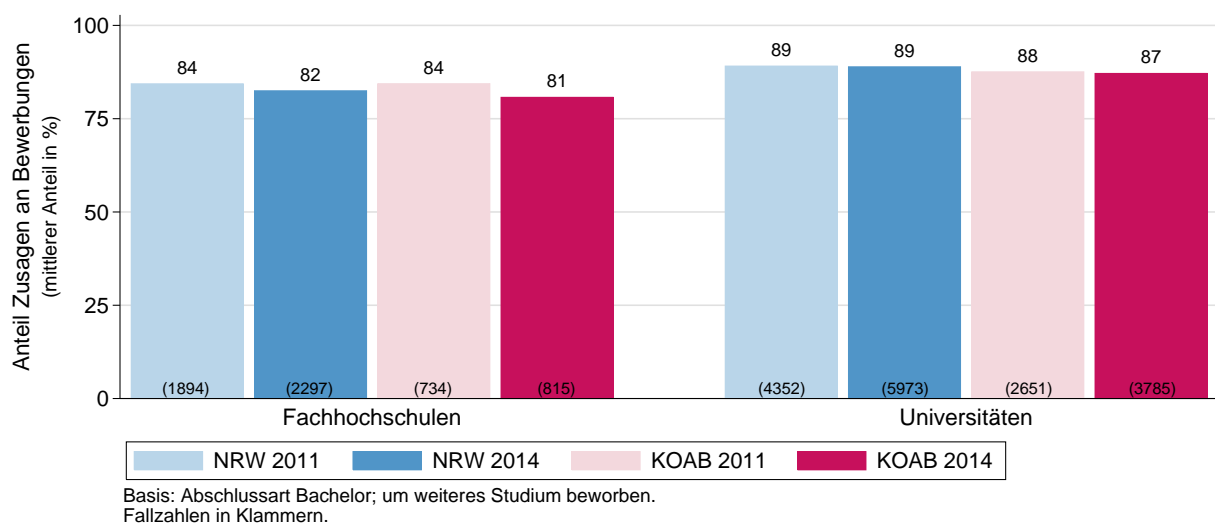


Die Universitätsabsolvent/innen nordrhein-westfälischer Hochschulen bewarben sich seltener als die Universitätsabsolvent/innen der anderen Bundesländer (2014: 37 % gegenüber 44 %, die sich mehr als einmal bewarben). Die Anzahl der Bewerbungen variiert deutlich über die verschiedenen Studienfächer hinweg. Bachelorabsolvent/innen ingenieur- und naturwissenschaftlicher Studiengänge sowie des Lehramts an Universitäten haben sich größtenteils nur einmal beworben. Absolvent/innen naturwissenschaftlicher Studiengänge von Fachhochschulen bewarben sich überwiegend mehr als einmal um einen Studienplatz, genauso wie die Absolvent/innen der Sozialwissenschaften sowie wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an beiden Hochschultypen.

Abbildung 67: Bewerbungsaufwand für ein weiteres Studium nach Fächergruppe

Bewerbungserfolg

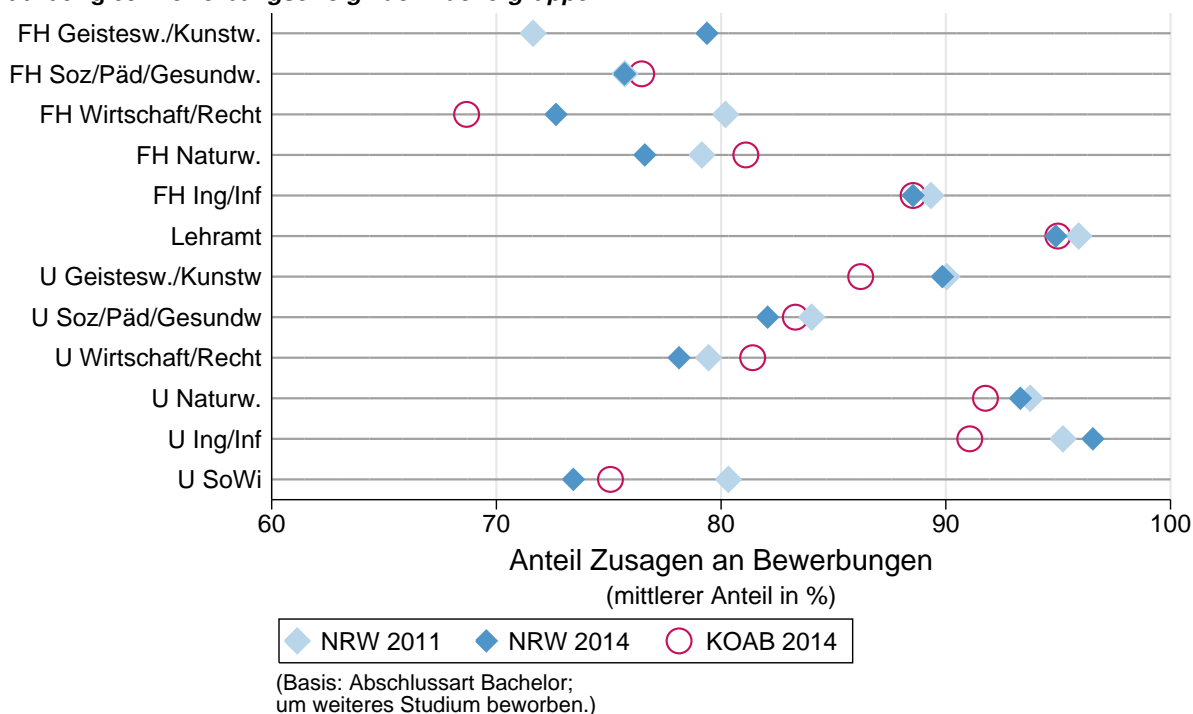
Der Erfolg der Bewerbungen wird als Anteil der Zusagen an den Bewerbungen operationalisiert und bezieht sich dementsprechend nur auf die Population derer, die sich um ein weiteres Studium beworben haben. Insgesamt ist der Bewerbungserfolg sehr hoch. Im Schnitt erhalten die Absolvent/innen für vier Fünftel ihrer Bewerbungen Zusagen. Diese Rate unterscheidet sich nicht zwischen Hochschulregionen und Prüfungsjahrgängen, liegt jedoch für Fachhochschulabsolvent/innen etwas niedriger als für Universitätsabsolvent/innen.

Abbildung 68: Bewerbungserfolg im Zeitvergleich

Hinsichtlich des Bewerbungserfolgs bestehen deutliche Fächerunterschiede. Dabei zeichnet sich nahezu das identische Muster ab wie beim Bewerbungsaufwand derjenigen, die ein Masterstudium aufgenommen haben, diesmal jedoch spiegelverkehrt. Der Bewerbungsaufwand für ein weiteres Studium korreliert

auf Fächerebene negativ mit den Erfolgsquoten der Bewerber/innen um Studienplätze.

Abbildung 69: Bewerbungserfolg nach Fächergruppe



5.3.5 Vielfältige Übergänge: Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums

Die Zweiteilung der Studienstruktur stellt die Absolvent/innen des ersten Zyklus nicht nur vor die Entscheidung zwischen weiterem Studium und dem Einstieg in das Erwerbsleben, sondern eröffnet den Weiterstudierenden die erneute Möglichkeit der Studienwahl, was mehrere Implikationen für den weiteren Studienverlauf hat. Erstens soll dies nationale und internationale Mobilität im Bologna-Raum fördern. Zweitens können ursprüngliche Studienentscheidungen revidiert werden. Wenn man so will, stellt der Masterübergang auch eine Ausstiegsgeslegenheit aus einem Studienfach dar. Abbruchintentionen im zweiten Studienjahr könnten im Bachelorstudium bei einer Reststudiendauer von einem Jahr geringer ausgeprägt sein als bei einer Reststudiendauer von drei Jahren im Diplomstudium. Die Option „durchzuhalten“, um bei Masteraufnahme das Studienfach zu wechseln, wäre mit geringeren (materiellen und immateriellen) Kosten verbunden als dasselbe Vorgehen in einem traditionellen Studiengang – zum Beispiel ein Fachwechsel nach dem Vordiplom – oder die Aufnahme eines anderen Bachelorstudiums. Drittens werden Wechsel zwischen Hochschultypen erleichtert. Viertens stellt sich die Frage, inwieweit die zunehmenden Möglichkeiten der Spezialisierung und Feindifferenzierung individueller Studienbiographien realisiert werden und inwieweit diese neuen Unterschiede langfristig mit disparaten Studenerträgen verbunden sind (zum Beispiel dem Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen oder der Platzierung am Arbeitsmarkt).

Die Studienwahlentscheidung am Übergang in ein Masterstudium sollte sich gegenüber der ersten Studienwahl durch eine höhere Informiertheit der Absolvent/innen auszeichnen sowie durch eine stärkere Ausrichtung am Fach des Bachelorstudiums und den Inhalten sowie beruflichen Optionen, die man mit diesem verbindet. Die zentrale Frage bei der Aufnahme eines Masterstudiums ist nicht, was man studiert, sondern ob und wie das bisherige Studium fortgesetzt werden soll und kann.

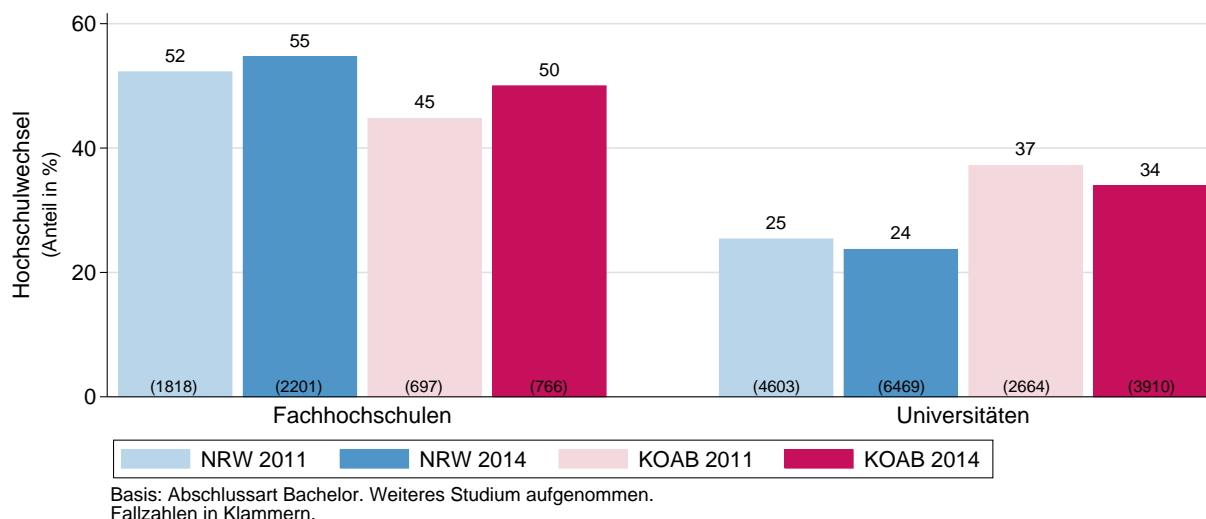
Aus den Forschungen zur Studienaufnahme ist bekannt, dass Studienanfänger/innen ihr Studium nicht nur an Fachpräferenzen und Studienwahlmotiven orientiert auswählen, sondern auch vorherige Schulleistungen, Bildungsverläufe und soziodemographische Merkmale eine Rolle für den Hochschultyp, das

Studienfach sowie den Studienort spielen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die am Übergang in das weitere Studium getroffenen Bildungsentscheidungen sozial strukturiert sind.

Hochschulwechsel

Absolvent/innen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben, haben dabei häufig die Hochschule gewechselt. Unter Fachhochschulabsolvent/innen wechselt etwa die Hälfte die Hochschule, während etwa ein Viertel der Universitätsabsolvent/innen das Masterstudium an einer anderen Hochschule beginnt.

Abbildung 70: Hochschulwechsel im Zeitvergleich



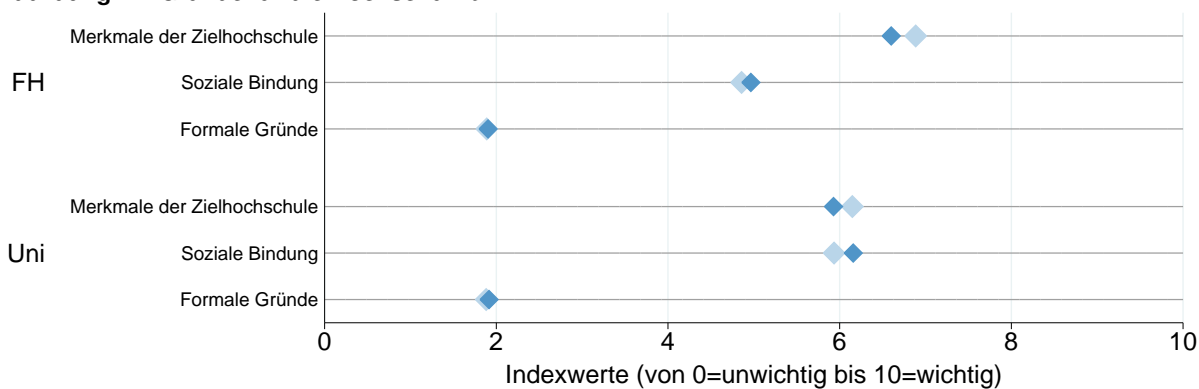
Hochschulwechsel können aus unterschiedlichen Hintergründen und Motivationen resultieren. Man kann, wie in der Mobilitätsforschung üblich (vgl. Lee 1966), zwischen Faktoren unterscheiden, die Absolvent/innen von der Hochschule des Bachelorstudiums weglenken (Push-Faktoren) und solchen, die Absolvent/innen hin zu konkreten Hochschulen oder Regionen ziehen (Pull-Faktoren). Pull-Faktoren sind zum Beispiel besondere Studienangebote, können aber auch im privaten und beruflichen Leben der Absolvent/innen liegen. Unpassendes oder unzureichendes Angebot an Masterstudiengängen an der Ausgangshochschule kann Absolvent/innen veranlassen, sich für das weitere Studium eine andere Hochschule zu suchen, und somit als Push-Faktor wirken.

Im Folgenden werden die Gründe für die Wahl der Hochschule sowie die Mobilität zwischen Hochschulregionen, Hochschultypen und Studienfächern betrachtet.

Gründe für die Wahl der Hochschule für das weitere Studium

Die Gründe für die Wahl der Hochschule wurden wiederum zu Indizes zusammengefasst. Diese geben die mittlere Wichtigkeit der zu den jeweiligen Indizes zusammengefassten Einzelitems an (zur Zuordnung von Items zu Indizes siehe Tab. 24). Am wichtigsten sind Merkmale der Zielhochschule für die Hochschulwahl des Masterstudiums, vor allem das Profil und der fachliche Schwerpunkt eines dort angebotenen Studiengangs.⁶⁴ Soziale Bindungen haben bei der Masteraufnahme im Schnitt nur eine durchschnittliche Bedeutung. Formale Gründe spielen eine untergeordnete Rolle.

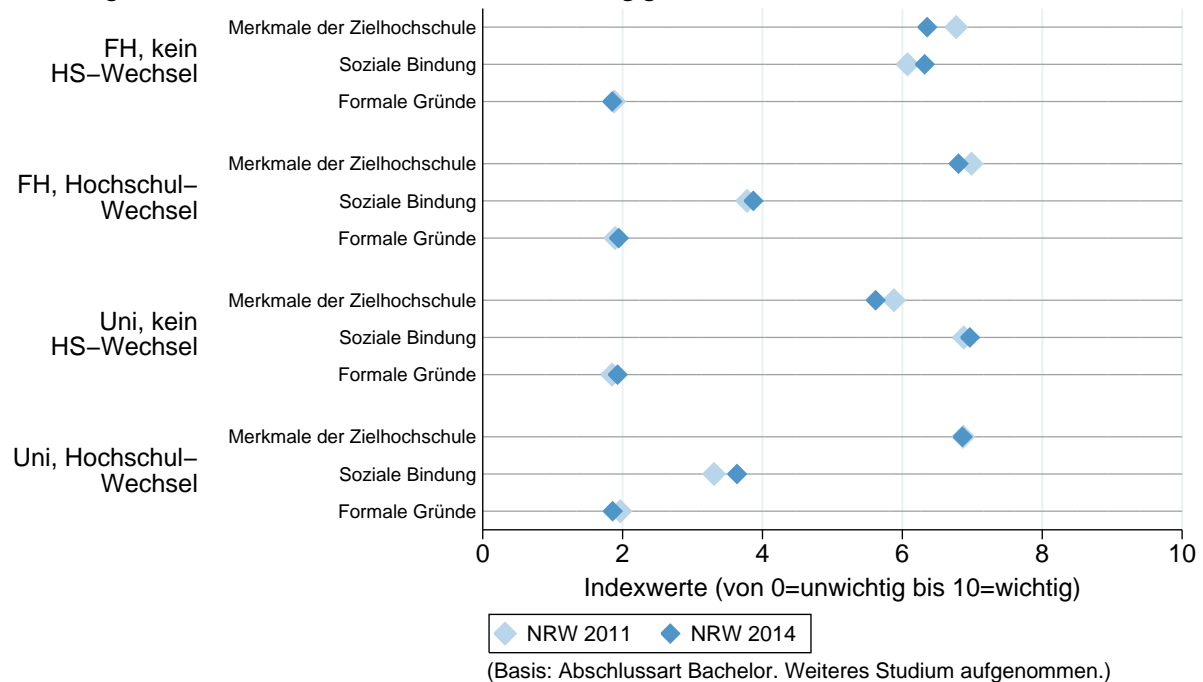
⁶⁴ Weitere Items, die in die Berechnung dieses Indexes eingeflossen sind: „Guter Ruf der Hochschule/der Dozent/innen“, „Studiengang mit berufspraktischer Orientierung“ und „Gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule“.

Abbildung 71: Gründe für die Hochschulwahl

◆ NRW 2011 ◆ NRW 2014
 (Basis: Abschlussart Bachelor. Weiteres Studium aufgenommen.)

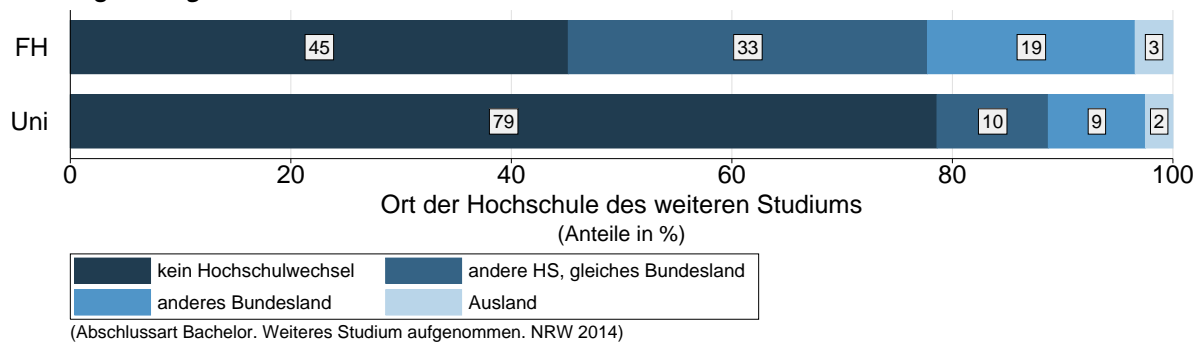
Darüber hinaus wurden weitere Gründe als wichtig bewertet, die nur mit jeweils einer einzelnen Angabe gemessen wurden: Die Attraktivität der Zielregion (Mittelwert 4,7 FH bzw. 5,6 Uni) und der persönliche Kontakt zu Lehrenden an der Zielhochschule (4,2 FH bzw. 4,0 Uni) waren im Schnitt wichtiger als formale Gründe. Studiengebühren bzw. deren Vermeidung (je 2,6 an FH und Uni) sowie die Einschätzung, dass man die Hochschule mindestens einmal wechseln sollte (2,4 an FH, 1,7 an Uni), spielten nur eine untergeordnete Rolle.

Fachhochschulabsolvent/innen achteten bei ihrer Entscheidung für ein weiteres Studium stärker auf Merkmale der Zielhochschule als auf soziale Bindungen, da sie an den Hochschulen ihres Bachelorstudiums in der Regel ein geringeres Angebot an Masterstudienplätzen vorfinden, während an Universitäten generell ein größeres Angebot an Masterstudienplätzen besteht, was für eine größere Anzahl an Bachelorabsolvent/innen die Möglichkeit des Verbleibs an der ursprünglichen Hochschule eröffnet, wodurch soziale Bindungen (am Ort des Bachelorstudiums) als Entscheidungskriterium in Frage kommen. Differenziert man zusätzlich nach Hochschulwechsel, verringern sich die Unterschiede in den Kriterien der Hochschulwahl. Nichtwechsler an Universitäten geben im Vergleich zu denjenigen an Fachhochschulen jedoch etwas häufiger soziale Gründe an und seltener Merkmale der Zielhochschule. Die Frage nach der Hochschule für das Masterstudium ist für Universitätsabsolvent/innen im Allgemeinen weniger präsent, da sie häufiger an der Hochschule des Bachelorabschlusses bleiben können. Insofern erscheint es plausibel, dass auch Nicht-Wechsler von Fachhochschulen die Hochschule des Masterstudiums in Hinblick auf fachliche Merkmale strategischer und bewusster wählen.

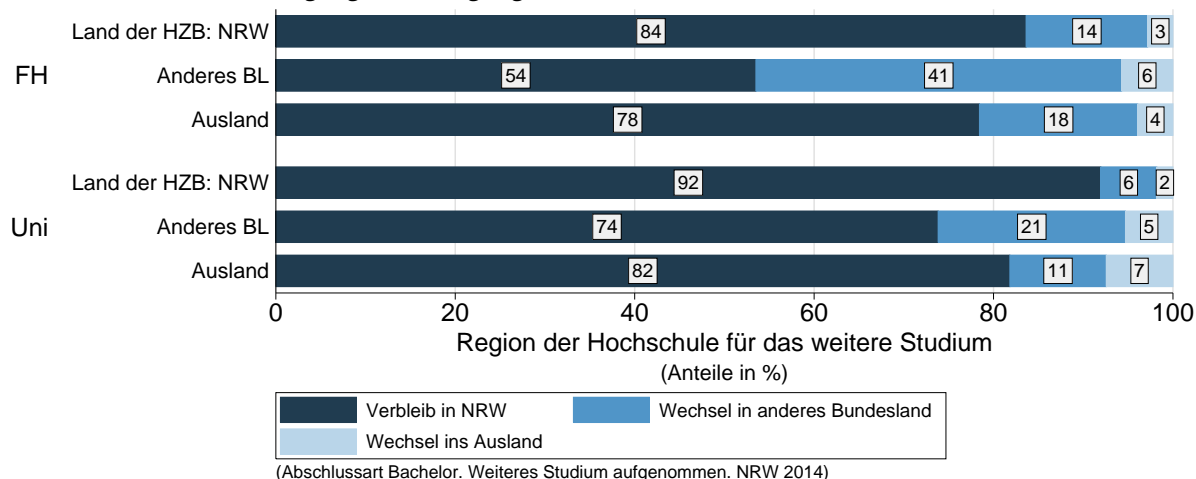
Abbildung 72: Gründe für die Hochschulwahl in Abhängigkeit von Hochschulwechseln

Regionale Mobilität

Mehr als vier Fünftel der Bachelorabsolvent/innen in NRW verbleibt für das Masterstudium im Bundesland. Betrachtet man nur die Hochschulwechsler, so studiert etwa die Hälfte an nordrhein-westfälischen Hochschulen (FH: $33/(33+19+3)=33/55=60\%$; Uni: 48%). Nur zwei bzw. drei Prozent wechselten für das vollständige Masterstudium an eine ausländische Hochschule.

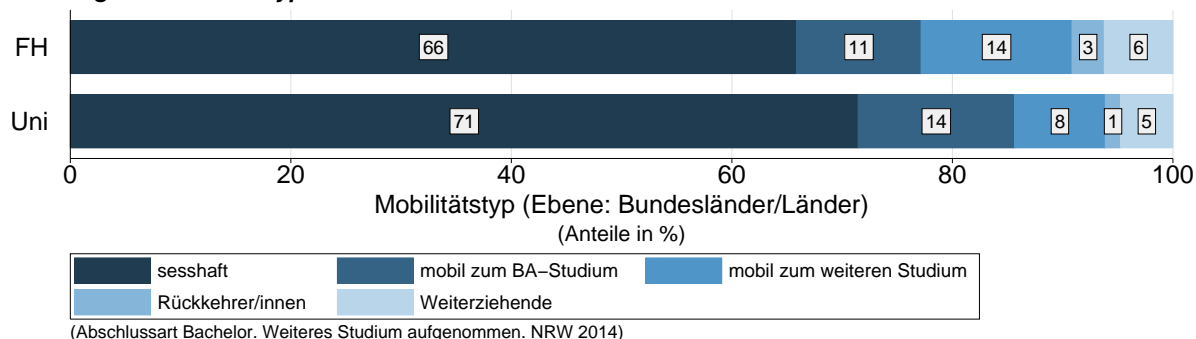
Abbildung 73: Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums

Das Mobilitätsverhalten von Absolvent/innen hängt eng mit deren früheren Mobilitätserfahrungen zusammen. So bleiben Absolvent/innen aus anderen Bundesländern und auch aus dem Ausland (festgemacht am Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung) seltener für ihr Masterstudium in NRW als Bachelorabsolvent/innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in NRW erworben haben.

Abbildung 74: Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Ort der Hochschulzugangsberechtigung

Zur differenzierten Untersuchung der Region des Masterstudiums wurden Angaben aus den detaillierten Studienverläufen herangezogen, die für etwa die Hälfte der Absolvent/innen zur Verfügung stehen.⁶⁵ Diese Daten ermöglichen es, die Verbleibsregionen der Bachelorabsolvent/innen näher zu bestimmen.

Wenn man die Bundesländer bzw. Staaten der Herkunftsregion (genauer: des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung) zu den Bundesländern bzw. Staaten des Masterstudiums in Bezug setzt, lassen sich Mobilitätstypen identifizieren (vgl. Flöther 2011, S. 130f). Rückkehrer/innen werden hierbei definiert als Absolvent/innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in einem anderen Bundesland als NRW erworben haben und für ihr Masterstudium in dasselbe Bundesland zurückgekehrt sind.

Abbildung 75: Mobilitätstypen bei der Aufnahme eines weiteren Studiums

Nur ein relativ kleiner Anteil derer, die für das Bachelorstudium nach NRW kamen, kehrt zum Masterstudium in das Bundesland bzw. Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung zurück (Balkenabschnitt: Rückkehrer/innen). Die meisten bleiben in NRW (mobil zum BA-Studium) oder wechseln an eine Hochschule eines anderen (Bundes-)Landes (Weiterziehende). Wer bereits vor dem Studium in

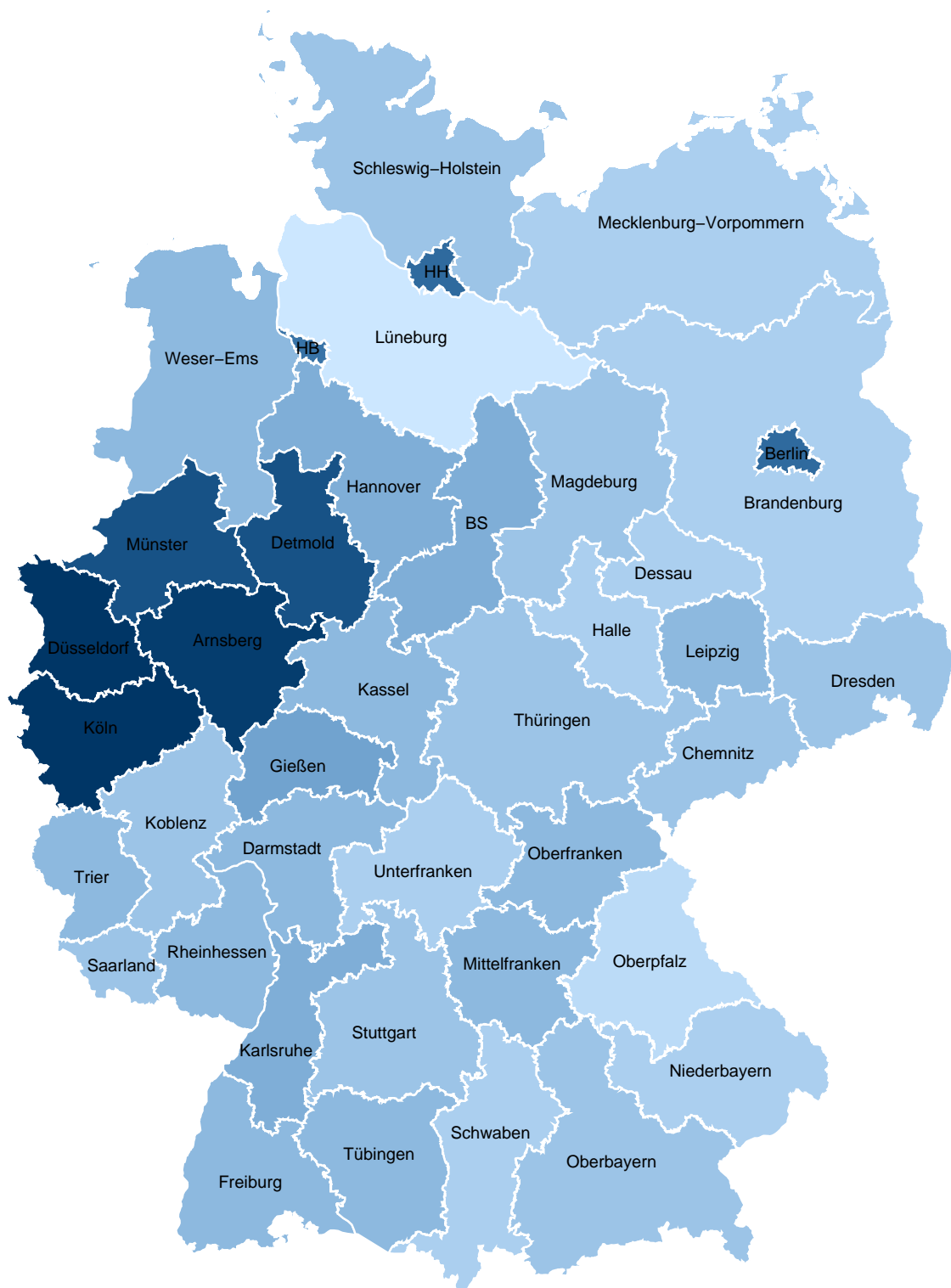
⁶⁵ Als erstes weiteres Studium im Studienverlauf wurde das erste Masterstudium herangezogen, das frühestens zwei Monate vor dem Bachelorabschluss aufgenommen wurde. Wenn keine Masterstudienphase diese Bedingung erfüllt, wurde die entsprechende Studienphase mit anderen Abschlussarten verwendet. 55 Prozent der Bachelorabsolvent/innen mit weiterem Studium nennen dieses auch im Studienverlauf. (Von diesen wiederum nennen 95 Prozent zuordenbare Hochschulen, Städte oder Länder. Jeweils ein Prozent der Fälle nennt Hochschulen ohne regionale Zuordenbarkeit des Standortes (hierbei häufig „Hochschule für Oekonomie und Management FOM“) sowie Fernhochschulen (zumeist: „Fernuniversität Hagen“), drei Prozent machen keine Angabe zur Hochschule des Weiteren Studiums. Die Verteilungen differieren geringfügig von den oben gezeigten, da in den Studienverläufen Personen ohne Fach- oder Hochschulwechsel leicht unterrepräsentiert sind. Diese verstehen ihr Studium häufiger als zusammenhängende Einheit und nennen daher keine weiteren Studienepisoden, was in der Tendenz zu einer leichten Überschätzung der Mobilitätsquoten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums führt.

NRW lebte und hier seine Hochschulzugangsberechtigung erworben hat wechselt bei der Aufnahme eines Masterstudiums nur selten das Bundesland. Der Großteil der Absolvent/innen ist sesshaft, bleibt also in NRW.

Betrachtet man die Regionen außerhalb Nordrhein-Westfalens genauer, in denen die Bachelorabsolvent/innen aus Nordrhein-Westfalen ihr Masterstudium aufgenommen haben, und differenziert die Bundesländer, soweit möglich, nach (ehemaligen) Regierungsbezirken aus, erkennt man Häufungen, die darauf hinweisen, dass die geographische Nähe sowie das Hochschulangebot bzw. die Attraktivität der Hochschulorte (auch in Hinsicht auf den späteren beruflichen Verbleib) eine Rolle für die regionale Mobilität der Bachelorabsolvent/innen spielen.⁶⁶

Die südlichen Regierungsbezirke Niedersachsens sowie die Stadtstaaten Berlin und Hamburg werden besonders häufig als Studienorte gewählt, nicht ganz so viele Absolvent/innen gingen jeweils nach Mittel- und Südhessen, Karlsruhe, Oberbayern und Schleswig-Holstein. Die Absolvent/innen wechseln jedoch trotz der geographischen Nähe für das weitere Studium eher selten in die Regierungsbezirke in Rheinland-Pfalz. Ebenso werden Studienorte in den neuen Bundesländern sowie in einigen Bezirken Bayerns sowie Lüneburg nur von Wenigen gewählt.

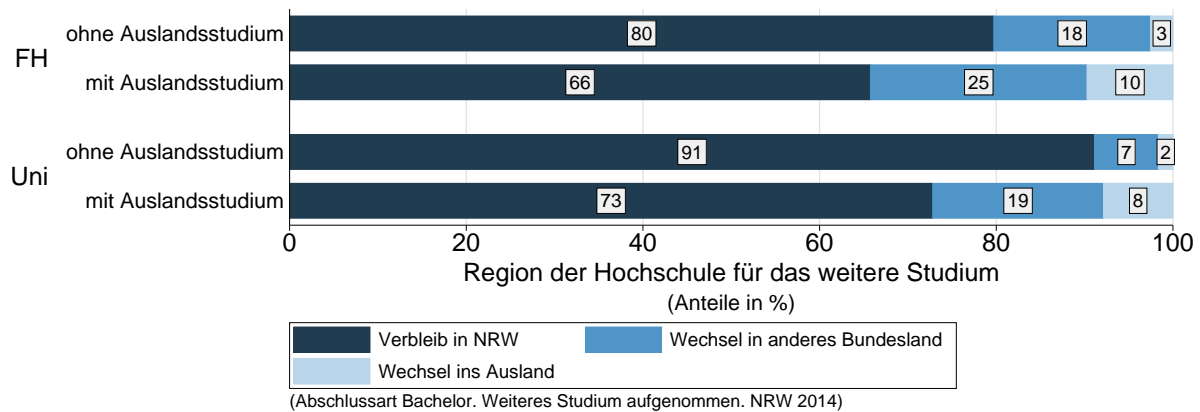
⁶⁶ Das verwendete Kartenmaterial stammt von Hijmans (2009).

Abbildung 76: Ort der Hochschule für das weitere Studium

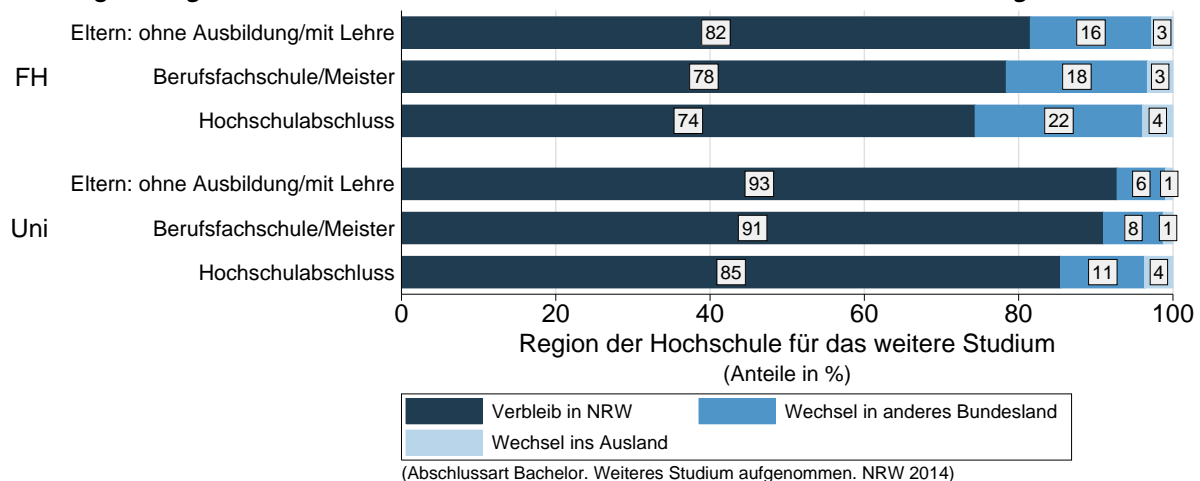
Je dunkler eine Region eingefärbt ist, desto mehr Absolvent/innen aus NRW studieren dort in Relation zur Fläche.

Basis: Weiterstudierende Bachelorabsolvent/innen des PJ 2014 von NRW-Hochschulen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in NRW erworben haben ($N=3535$).

Die Kumulation von Mobilitätserfahrungen zeigt sich ebenso, wenn man die Absolvent/innen nach ihren Auslandserfahrungen im Bachelorstudium differenziert, wobei nur studienbezogene Aufenthalte untersucht wurden, also Auslandssemester und Studienprojekte. Wer im Bachelorstudium auslandsmobil war, nimmt deutlich häufiger ein Masterstudium in einem anderen Bundesland oder im Ausland auf.

Abbildung 77: Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Auslandsaufenthalten im Bachelorstudium

Hierfür spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Mobilitätserfahrungen im Studium befördern die spätere regionale Mobilität im Lebensverlauf, weil Studierende durch sie weitere Kompetenzen erwerben können und die biographische Erfahrung die Selbstwirksamkeitserwartung in Hinblick auf weitere Wanderungen positiv beeinflusst. Die sozialen Bindungen der zur Studienaufnahme mobilen Studierenden sind in der Studienregion geringer, was einen Wegzug für das weitere Studium wahrscheinlicher macht. Bereits mobile Studierende sind darüber hinaus eine positiv selektierte Gruppe: Sie können eher auf finanzielle, personelle und soziale Ressourcen zurückgreifen, entwickeln daher eher Mobilitätspläne und können diese auch eher realisieren. So zeigt sich, dass die Bildungsherkunft leicht positiv mit der Mobilität bei Aufnahme eines Masterstudiums assoziiert ist: Akademikerkinder (Kategorie: „Hochschulabschluss“) gehen nach dem Bachelorabschluss häufiger in ein anderes Bundesland und unter Universitätsabsolvent/innen auch häufiger ins Ausland als Absolvent/innen nicht-akademischer Bildungsherkunft (Kategorien: „ohne Ausbildung/mit Lehre“ und „Berufsfachschule/Meister“).⁶⁷

Abbildung 78: Regionale Mobilität bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bildungsherkunft

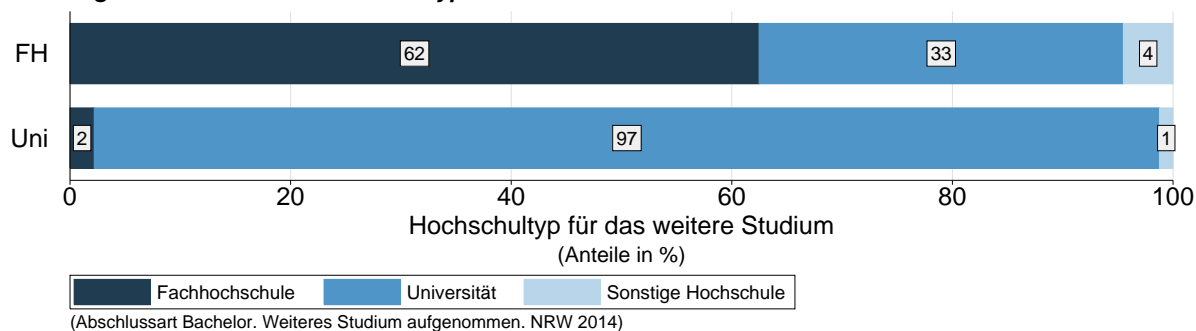
Wechsel des Hochschultyps

Die Möglichkeit zum Wechsel des Hochschultyps wird hauptsächlich von Fachhochschulabsolvent/innen genutzt – auf den Universitätsbachelor folgt hingegen fast ausschließlich ein Universitätsmaster. Das

⁶⁷ Die Unterschiede nach Bildungsherkunft sind etwas geringer, wenn man nur Absolvent/innen berücksichtigt, die bereits vor dem Studium in NRW waren (nicht abgebildet).

hat vermutlich zweierlei Gründe. Erstens ist das Angebot an Masterstudienplätzen an Fachhochschulen stärker begrenzt als an Universitäten. Zweitens existieren weiterhin Unterschiede in der Bewertung der Hochschultypen – beispielsweise hinsichtlich der späteren Einkommen oder Berufspositionen ihrer Absolvent/innen – zugunsten von Universitäten, die die hier häufiger beobachtete Wechselrichtung (von FH zu Uni) attraktiver machen als die umgekehrte Richtung (von Uni zu FH).

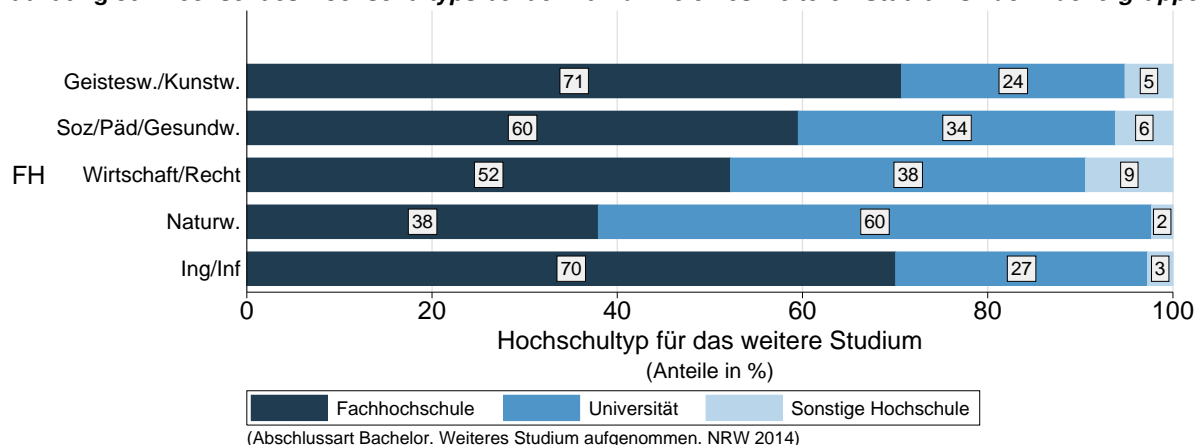
Abbildung 79: Wechsel des Hochschultyps bei der Aufnahme eines weiteren Studiums



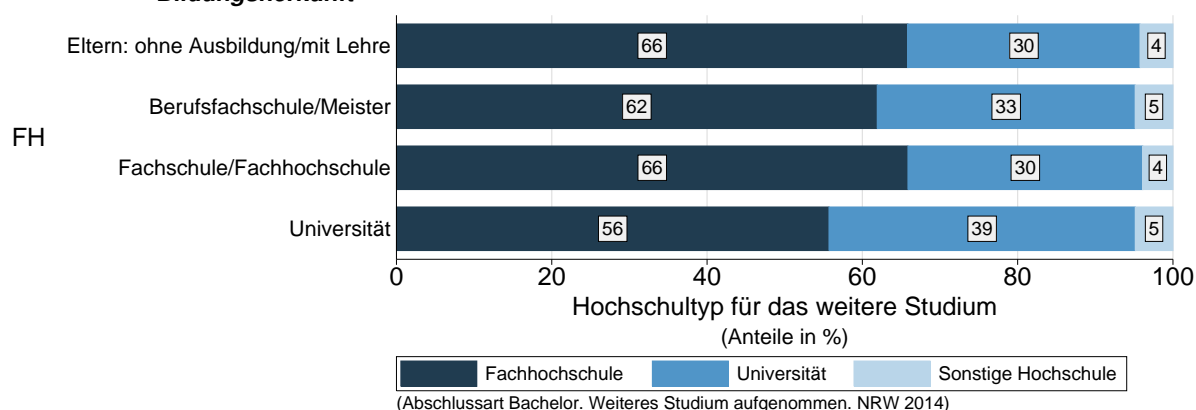
Die Grafik weist Hochschulwechsel ohne Wechsel des Hochschultyps nicht aus. Unter den 62 Prozent der FH-Absolvent/innen mit konstantem Hochschultyp befinden sich auch Personen, die die Hochschule gewechselt haben. Zieht man nur die Hochschulwechsler als Prozentuierungsbasis heran, wechseln zwei Drittel der Fachhochschulabsolvent/innen an eine Universität oder Hochschule sonstigen Typs (37 %/55 %, siehe Abb. 70). Der Hochschulwechsel ist für Fachhochschulabsolvent/innen überwiegend auch ein Wechsel des Hochschultyps.

Die Wahl des Hochschultyps für das Masterstudium hängt mit dem Studienfach des Bachelorstudiums zusammen. Fachhochschulabsolvent/innen naturwissenschaftlicher Studiengänge wechseln überwiegend an Universitäten, um ein Masterstudium zu absolvieren.

Abbildung 80: Wechsel des Hochschultyps bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Fächergruppe



Die Wahl des Hochschultyps für das Masterstudium wird auch in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft getroffen. Während in der niedrigsten Herkunftsgruppe (ohne Abschluss oder Lehre) zwei Drittel an einer Fachhochschule weiterstudieren, sind es unter den Kindern universitär gebildeter Eltern nur 56 Prozent. Die Motivation, den elterlichen Status zu erhalten sowie ein (subjektiver) Statusunterschied von Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen könnten zu dieser sozial disparaten Hochschultypwahl führen.

Abbildung 81: Wechsel des Hochschultyps bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Bildungsherkunft

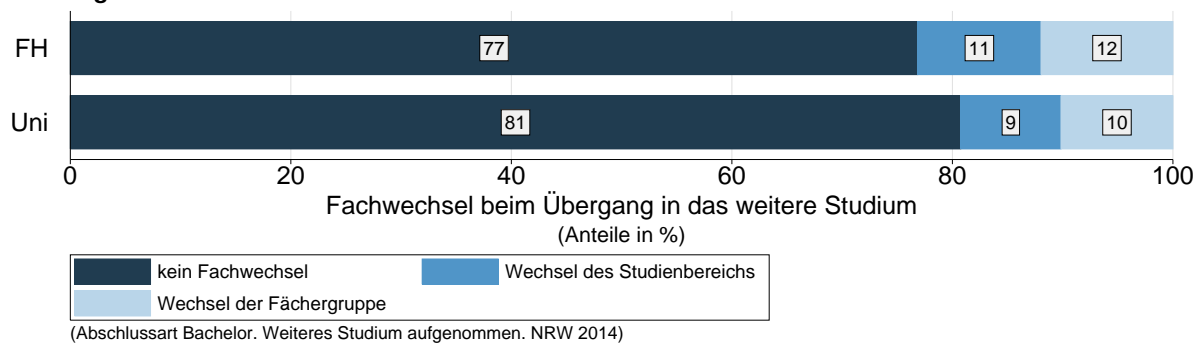
Fachwechsel

Ähnlich wie der Wechsel der Hochschule sind Fachwechsel unterschiedlich motiviert. Sie können zur weiteren Spezialisierung, zur Verfolgung neu entwickelter Interessen oder der Anpassung an berufliche Ziele und Arbeitsmarktentwicklungen dienen. Beim Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium werden die ursprünglichen Studienentscheidungen bestätigt oder revidiert. Insofern kann die Wahl eines anderen Studienfaches die Abwahl des bisherigen Studienfachs bedeuten, wenn dieses nicht den eigenen Vorstellungen, Interessen und Neigungen entsprach.

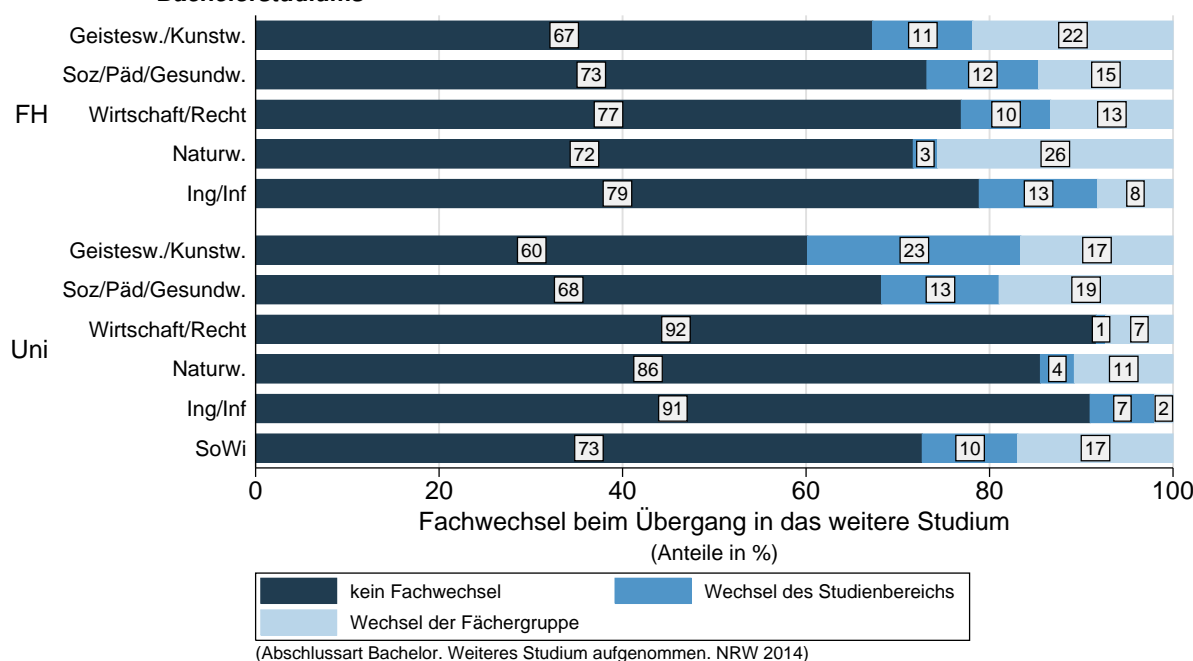
Für die Identifikation von Fachwechseln beim Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium ziehen wir wiederum die Angabe zum ersten Studienfach des ersten weiteren Studiums nach Bachelorabschluss aus den detaillierten Studienverläufen heran (vgl. Fußnote 65) und kategorisieren diese auf zwei Ebenen. Einmal als Feingliederung die Studienbereichsgliederung des Statistischen Bundesamtes mit bis zu 60 Studienbereichen und einmal als Grobgliederung eine Zusammenfassung dieser Studienbereiche in sechs übergeordnete Fächergruppen. Der Wechsel der Fächergruppe (z.B. von Naturwissenschaften zu Ingenieurwesen/Informatik) schließt somit den Wechsel des Studienbereichs ein (z.B. von Biologie zu Maschinenbau).⁶⁸

Es zeigt sich, dass Fachhochschulabsolvent/innen etwas häufiger sowohl Studienbereiche als auch ganze Fächergruppen wechseln.

⁶⁸ Mit den vorliegenden Indikatoren können nicht alle Fachwechsel adäquat erhoben werden: Fachwechsel auf detaillierteren Ebenen (z.B. von Wirtschaftsinformatik zu technischer Informatik) werden durch dieses Vorgehen nicht erfasst. Ebenso können Studienfächer einer Kategorie sich unterschiedlich stark voneinander unterscheiden, z.B. kann ein Wechsel von Geowissenschaften zu Geographie eine geringere Veränderung der Studieninhalte oder Arbeitsmarktaussichten bedeuten als ein Wechsel hin zur Chemie. Weiterhin können Fachwechsel überidentifiziert werden, die eigentlich nur Schwerpunktverschiebungen von (gleichwertigen) Zweitfächern zu Erstfächern darstellen.

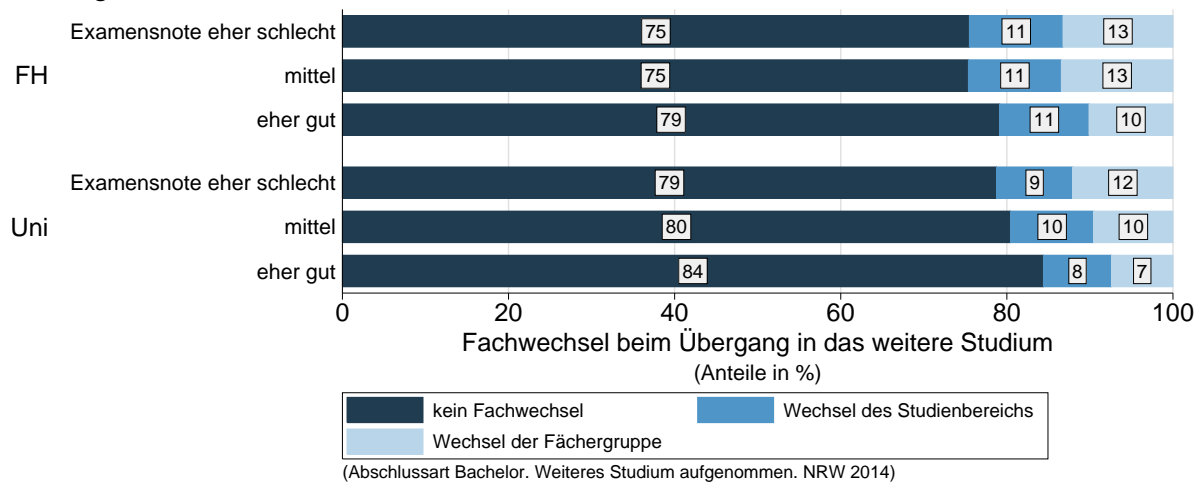
Abbildung 82: Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums

Die Quoten der Fachwechsler variieren zwischen den Fächergruppen des Bachelorstudiums: 23 Prozent der Geistes- und Kunstwissenschaftler von Universitäten wechseln in einen anderen Studienbereich dieser Fächergruppe, 17 Prozent in eine gänzlich andere Fächergruppe.

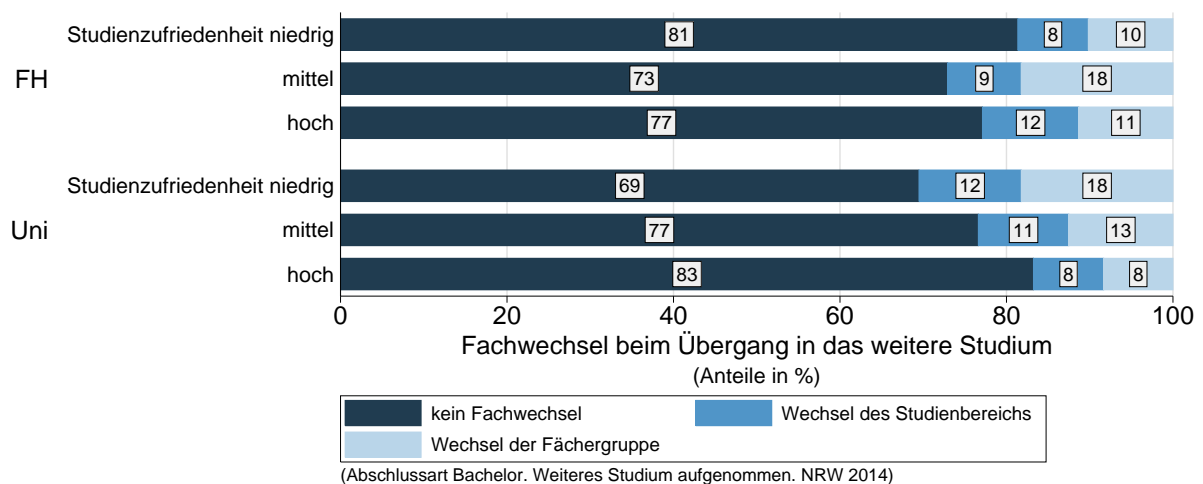
Abbildung 83: Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Fächergruppe des Bachelorstudiums

Unter Wirtschafts- und Rechtswissenschaftler/innen sind es nur ein Prozent bzw. sieben Prozent. Wechsel sind in dieser Gruppe, wie auch bei den Naturwissenschaftler/innen beider Hochschultypen, in der Regel Wechsel in eine andere Fächergruppe. Ingenieur/innen und Informatiker/innen wechseln häufiger innerhalb ihrer Fächergruppe den Studienbereich. An Universitäten sind die Fächerunterschiede insgesamt größer, mit den technischen und wirtschaftlichen Fächern mit niedrigen Wechsleranteilen und geistes-, sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Studiengängen mit eher hohen Wechsleranteilen. Die Fächerunterschiede bleiben erhalten, wenn man Absolvent/innen mit Lehramtsabschlüssen gesondert betrachtet (95 Prozent von diesen bleiben im Lehramt).

Absolvent/innen mit niedrigeren Examensleistungen wechseln etwas häufiger in eine andere Fächergruppe. Dieser Zusammenhang ist insgesamt gesehen aber nur schwach.

Abbildung 84: Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Note des Bachelorexamens

Die Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium hängt unter den Universitätsabsolvent/innen mit dem späteren Fachwechsel zusammen.

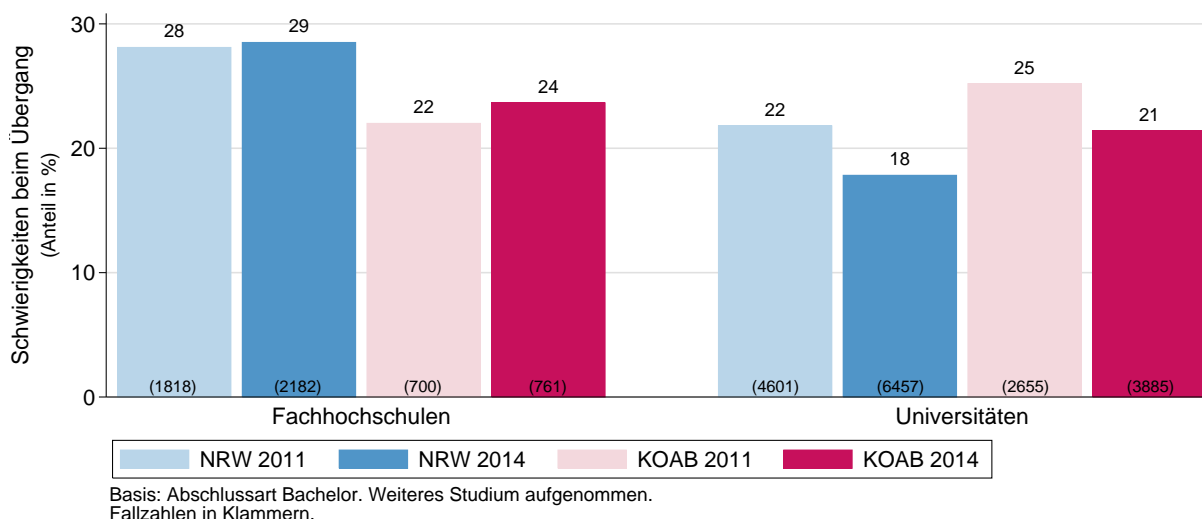
Abbildung 85: Fachwechsel bei der Aufnahme eines weiteren Studiums nach Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium

Je unzufriedener Absolvent/innen mit ihrem Studium waren (festgemacht an einer niedrigen Zufriedenheit mit dem Studium aus heutiger Perspektive; Kategorie: „niedrig“), desto eher wechseln sie das Studienfach, wiederum zu höheren Anteilen in eine andere Fächergruppe als ihre ursprüngliche. Bei Fachhochschulabsolvent/innen wechseln Absolvent/innen mit mittlerer Studienzufriedenheit am häufigsten das Studienfach bzw. zumeist sogar die Fächergruppe, während die Unzufriedenen am häufigsten im selben Studienbereich weiterstudieren.

5.3.6 Schwierigkeiten beim Übergang vom Bachelor- in ein weiteres Studium

Ein Teil der Weiterstudierenden berichtet von Schwierigkeiten beim Übergang zwischen den Studienphasen. Dieser Anteil ist bei den FH-Absolvent/innen in NRW (29 Prozent) leicht erhöht gegenüber FH-Absolvent/innen der anderen Bundesländer (24 Prozent) sowie Absolvent/innen der NRW-Universitäten (18 Prozent). Letztere berichten 2014 seltener Schwierigkeiten beim Übergang als 2011 (22 Prozent).

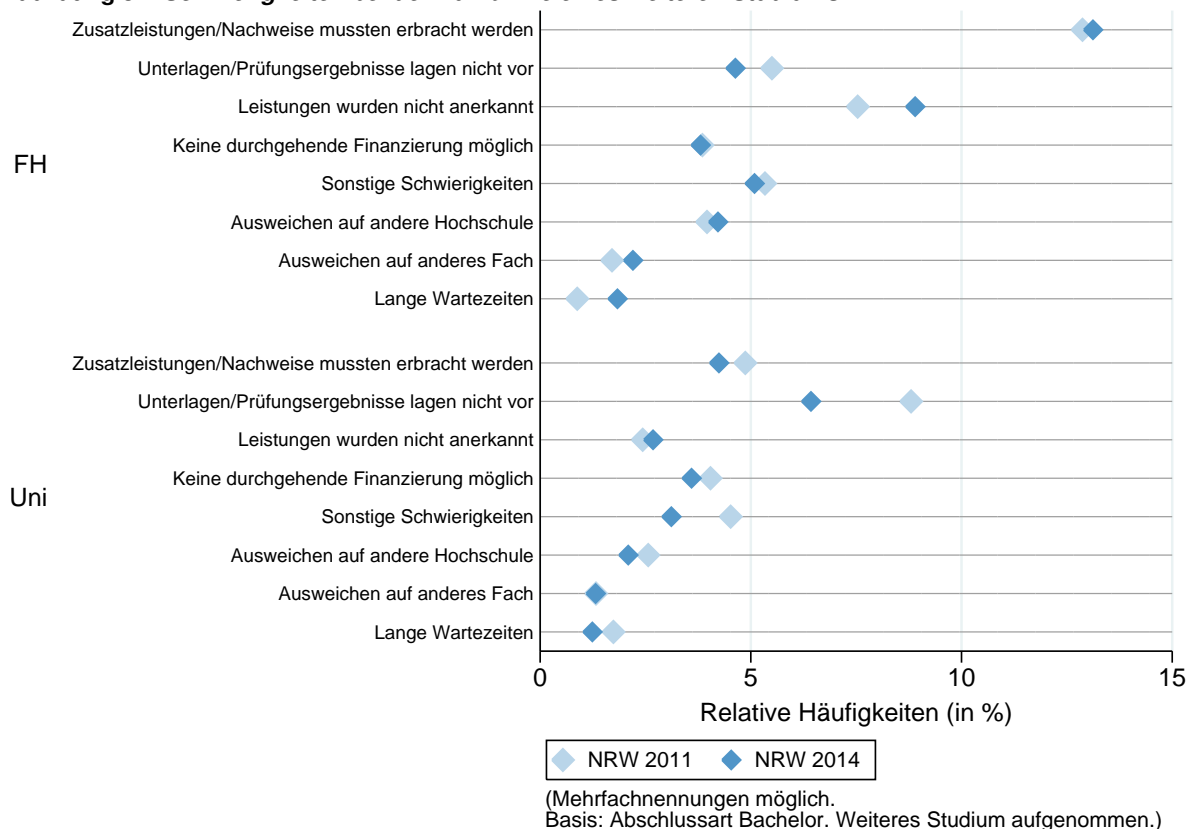
Abbildung 86: Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums im Zeitvergleich



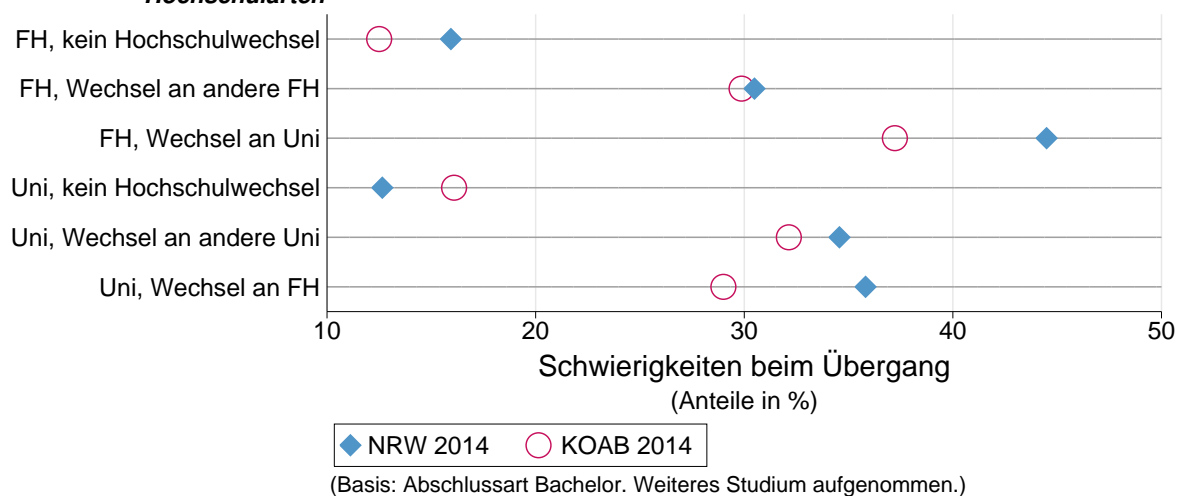
Bei der Bewerbung für ein weiteres Studium müssen bisherige Leistungen dokumentiert und anerkannt werden sowie ggf. Ersatzleistungen erbracht werden. Aus diesem Problemkomplex speisen sich die meisten Schwierigkeiten, die beim Übergang berichtet werden.

Diese Schwierigkeiten betreffen vor allem Fachhochschulabsolvent/innen, die beim Masterübergang mit anderen Herausforderungen konfrontiert werden als Universitätsabsolvent/innen. Sie müssen häufiger Zusatzleistungen oder Nachweise erbringen (FH 13 Prozent vs. Uni 4 Prozent) und Leistungen werden häufiger nicht anerkannt (FH 9 Prozent vs. Uni 3 Prozent). Darüber hinaus müssen FH-Bachelorabsolvent/innen etwas häufiger auf eine andere Hochschule oder ein anderes Fach ausweichen sowie Wartezeiten überbrücken, um ein Masterstudium aufnehmen zu können.

Dies hängt vermutlich sowohl mit dem geringen Angebot von Masterstudiengängen an Fachhochschulen (des Bachelorstudiums) zusammen als auch mit der daraus resultierenden Notwendigkeit, die Hochschule bzw. den Hochschultyp wechseln zu müssen.

Abbildung 87: Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums

Der Anteil der Fachhochschulabsolvent/innen mit Schwierigkeiten beim Übergang liegt bei 16 Prozent (NRW 2014), wenn ein Masterstudium an der Hochschule des Bachelorabschlusses aufgenommen wurde. Erst bei einem Hochschulwechsel steigt der Anteil der Absolvent/innen, die sich mit Schwierigkeiten konfrontiert sehen, auf 30 Prozent, wenn es sich um eine andere Fachhochschule handelt und sogar auf 44 Prozent, wenn sie den Master an einer Universität anstreben. Insbesondere die Schwierigkeiten mit Zusatzleistungen und der Anerkennung von Leistungen treten bei Hochschulwechsler/innen und insbesondere den Wechsler/innen von einer Fachhochschule an eine Universität häufiger auf.

Abbildung 88: Schwierigkeiten bei der Aufnahme eines weiteren Studiums und Wechsel zwischen Hochschularten

5.4 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, den Übergang in ein weiteres Studium zu beschreiben und zu erklären. An derhalb Jahre nach ihrem Bachelorabschluss haben 88 Prozent der Universitätsabsolvent/innen und 50 Prozent der Fachhochschulabsolvent/innen in NRW 2014 ein weiteres Studium aufgenommen, das zu 94 Prozent ein Masterstudium war. Im KOAB-Fragebogen wird auch danach gefragt, ob ein weiteres Studium geplant sei. Fachhochschulabsolvent/innen in NRW gaben zu einem wesentlich höheren Anteil (15 %) an, dass dies der Fall sei als Universitätsabsolvent/innen (3 %). In Absolventenstudien wird daher die mittel- bis langfristige Nachfrage nach Masterstudienplätzen bei Fachhochschulabsolvent/innen unterschätzt. Die Übergangsquoten an den Fachhochschulen außerhalb NRWs sind mit 46 Prozent etwas niedriger als in NRW, entsprechen jedoch im Großen und Ganzen den Übergangsquoten, die auch in anderen Studien ermittelt worden sind. Der Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen hat verschiedene Ursachen: Bachelorabsolvent/innen an Fachhochschulen sind durch das Absolvieren einer Berufsausbildung vielfach älter und auch die Fächerzusammensetzung bzw. der stärkere Berufsbezug an Fachhochschulen dürfte eine Rolle spielen für die Entscheidung, mit einem Bachelorabschluss in den Beruf zu gehen.

Der Zeitpunkt der Entscheidung für ein weiteres Studium variiert ebenfalls stark in Abhängigkeit vom Hochschultyp. An Universitäten steht diese Entscheidung in 56 Prozent der Fälle bereits vor Beginn des Bachelorstudiums fest, an Fachhochschulen hingegen nur in 20 Prozent der Fälle.

Studienstrukturelle Merkmale:

Am häufigsten wird ein weiteres Studium von Absolvent/innen der Naturwissenschaften (außer Lehramt an Universitäten) und am seltensten in den (sozial)pädagogischen und gesundheitswissenschaftlichen Fächern beider Hochschultypen aufgenommen. Die gefundenen Muster der Fächerunterschiede an Fachhochschulen und Universitäten sind regional und zeitlich weitgehend konstant. Die Fächer haben an beiden Hochschultypen eine hohe Erklärungskraft für die Aufnahme eines weiteren Studiums.

Soziodemographische Merkmale:

Hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale kann festgestellt werden, dass in den bivariaten Modellen alle drei Ungleichheitsdeterminanten eine Rolle spielen. Frauen, Personen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung und Personen ohne akademischen Bildungshintergrund nehmen bundesweit und an beiden Hochschultypen seltener ein weiteres Studium auf als ihre Vergleichsgruppen. Im multivariaten Modell zeigt sich im Hinblick auf das Geschlecht ein negativer signifikanter Einfluss an beiden Hochschultypen, d.h. Frauen nehmen seltener ein weiterführendes Studium auf, und dies obwohl sie bessere schulische Leistungen mitbringen. Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund von beiden Hochschultypen nehmen, auch nach Kontrolle weiterer Merkmale, häufiger ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen mit niedriger Bildungsherkunft: der Unterschied wird an beiden Hochschultypen zu einem großen Teil durch bildungsbiographische Unterschiede erklärt. Die beiden Herkunfts- und Geschlechterhypothesen können hiermit bestätigt werden. Bei den Personen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung gibt es einen signifikanten negativen Effekt lediglich dann, wenn sie an Universitäten studiert haben. Nach Kontrolle der Bildungsbiographie zeigt sich kein Unterschied mehr zu Personen ohne Migrationshintergrund. Personen mit Migrationshintergrund und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung nehmen an Fachhochschulen bei vergleichbaren Leistungen deutlich häufiger ein Masterstudium auf als Personen ohne Migrationshintergrund. Es handelt sich hierbei jedoch um eine sehr kleine Gruppe und die Ursache ist zum Teil bei den studierten Fächern zu suchen – diese Personengruppe studiert häufiger Naturwissenschaften und seltener gesundheitswissenschaftliche Fächer. An Universitäten ist die Übergangsquote dieser Personengruppe hingegen etwas geringer.

Bildungsbiographie:

Bei Fachhochschulabsolvent/innen verringert eine Berufsausbildung vor dem Studium besonders stark die Aufnahme eines weiteren Studiums – dies trifft in schwächerem Maße auch für Universitätsabsolvent/innen zu. Die zweite Kompetenzhypothese kann demnach angenommen werden. Die Art der Hochschulzugangsberechtigung beeinflusst den Übergang in ein weiteres Studium an Fachhochschulen in geringerem Maße als die Berufsausbildung und wird nach Kontrolle der Studienleistungen schließlich insignifikant (vergleiche demgegenüber den starken Einfluss dieses Faktors auf die Studiendauer und die Examensnoten; die erste Kompetenzhypothese kann nur für Fachhochschulabsolvent/innen angenommen werden). Die Note der Hochschulzugangsberechtigung hat einen moderaten Einfluss auf die Aufnahme eines Masterstudiums, an Universitäten auch nach Kontrolle der Studienleistungen signifikant (je besser die schulischen Leistungen, desto höher die Aufnahme eines weiteren Studiums). Die Leistungshypothese kann demnach bestätigt werden.

Finanzielle und zeitliche Ressourcen:

Bei den finanziellen und zeitlichen Ressourcen zeigt sich im bivariaten Modell ein deutlicher negativer Zusammenhang zwischen der Elternschaft und der Aufnahme eines weiteren Studiums. An Fachhochschulen gibt es diesen Effekt auch im multivariaten Modell. Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung verringern auch die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums, und zwar für beide Absolvent/innentypen. Insgesamt verbessern finanzielle und zeitliche Ressourcen die Modellgüte nur geringfügig. Die Zusatztätigkeitenhypothesen können daher nur partiell angenommen werden.

Studienleistungen:

Die Studienleistungen verbessern insbesondere an Fachhochschulen die Modellgüte deutlich. Bei besserer Studiennote sowie beim Einhalten der Regelstudienzeit erhöht sich bei Fachhochschulabsolvent/innen jeweils die Wahrscheinlichkeit, ein Masterstudium aufzunehmen. Bei Universitätsabsolvent/innen spielt hingegen das Einhalten der Regelstudienzeit keine Rolle. Die Leistungshypothese mit Bezug auf hochschulische Leistungen kann hiermit bestätigt werden.

Aufnahme eines weiteren Studiums: Motive, Aufwand, Schwierigkeiten

Ein Masterstudium wird zumeist zum Wissenserwerb oder zur Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt begonnen. Die Motivlage ist ähnlich an Universitäten und Fachhochschulen. Wer kein weiteres Studium aufnimmt, tut dies zumeist, um Berufserfahrungen zu sammeln oder als Reaktion auf ein attraktives Jobangebot. Ein drittes wichtiges Motiv sind Schwierigkeiten, das Masterstudium zu finanzieren. Auch hier sind die Angaben der Universitäts- und Fachhochschulabsolvent/innen sehr ähnlich.

Für die große Mehrheit der Absolvent/innen verlief die Aufnahme eines weiteren Studiums ohne nennenswerte Schwierigkeiten oder großen Aufwand: Nur ein kleiner Teil der Bachelorabsolvent/innen, die ein weiteres Studium aufgenommen hat, berichtet von Problemen, die hierbei auftraten. Der Anteil ist bei den FH-Absolvent/innen in NRW (29 %) leicht erhöht gegenüber FH-Absolvent/innen der anderen Bundesländer (24 %) sowie Absolvent/innen der NRW-Universitäten (18 %). Am häufigsten bestanden diese darin, dass Zusatzleistungen/Nachweise erbracht werden mussten und dass Leistungen nicht anerkannt wurden. Bei den Universitätsabsolvent/innen war die größte Schwierigkeit, dass Unterlagen/Prüfungsergebnisse nicht vorlagen. Für ca. die Hälfte der Absolvent/innen war für ein weiteres Studium höchstens eine Bewerbung nötig, ein weiteres Fünftel bewarb sich insgesamt zwei- bis dreimal. Absolvent/innen von Fachhochschulen berichten von einer etwas höheren Bewerbungsanzahl und einer niedrigeren Erfolgsquote als Absolvent/innen von Universitäten. Dies ist nicht verwunderlich, da ein Hochschulwechsel für Fachhochschulabsolvent/innen in der Regel ein Hochschultypwechsel ist und dieser mit zusätzlichen Zugangshürden verbunden sein kann.

Mobilität nach dem Bachelor:

Etwas über die Hälfte der Fachhochschulabsolvent/innen und ca. ein Viertel der Universitätsabsolvent/innen wechselte nach dem Bachelorstudium die Hochschule. Betrachtet man nur die Gruppe der Hochschulwechsler, sind die Motive an beiden Hochschultypen recht ähnlich: die Merkmale der Ziel-

hochschule stehen deutlich im Vordergrund, mit Abstand gefolgt von sozialen Bindungen. Formale Gründe sind eher nachrangig.

89 Prozent der Universitätsabsolvent/innen und 78 Prozent der Fachhochschulabsolvent/innen verbleiben nach dem Bachelorabschluss in NRW. Betrachtet man nur die Hochschulwechsler, dann setzen 60 Prozent FH-Wechsler und 48 Prozent der Uni-Wechsler ihr Studium an einer anderen Hochschule in NRW fort. Bachelorabsolvent/innen, die außerhalb NRWs weiterstudieren, tun dies überwiegend in den südlichen Regierungsbezirken Niedersachsens sowie den Stadtstaaten Berlin und Hamburg. Die Bildungsherkunft ist leicht positiv mit der Mobilität bei der Masteraufnahme assoziiert: Akademikerkinder gehen nach dem Bachelorabschluss häufiger in ein anderes Bundesland und unter denjenigen, die ein Universitätsstudium abgeschlossen haben, auch häufiger ins Ausland als Absolvent/innen nicht-akademischer Bildungsherkunft.

62 Prozent der FH-Absolvent/innen haben nach dem Bachelorstudium den Hochschultyp nicht gewechselt, sondern an der eigenen oder einer anderen Fachhochschule weiterstudiert und 33 Prozent haben an einer Uni weiterstudiert. Bei den Universitätsabsolvent/innen liegen die Anteile 97 Prozent (Weiterstudium an einer Universität) zu zwei Prozent (Weiterstudium an einer Fachhochschule). Der Wechsel des Hochschultyps findet hauptsächlich in naturwissenschaftlichen Fächern statt: 60 Prozent der Fachhochschulabsolvent/innen naturwissenschaftlicher Studiengänge wechseln an Universitäten, alle anderen Fächergruppen liegen unter 38 Prozent. Besonders Kinder von Eltern mit universitärem Abschluss wechseln nach dem FH-Bachelorabschluss an eine Universität, der Wert liegt um neun Prozentpunkte höher als bei Kindern von Eltern mit Fachhochschulabschluss.

Fachhochschulabsolvent/innen wechseln auch etwas häufiger das Fach als Universitätsabsolvent/innen. An Universitäten wird am seltensten in den Fächern Wirtschaft/Recht und an Fachhochschulen am seltensten in den Ingenieurwissenschaften/Informatik das Fach gewechselt. Am häufigsten findet eine fachliche Neuorientierung nach dem Bachelor in den geistes- und kunstwissenschaftlichen Fächern statt, und zwar an beiden Hochschultypen. Absolvent/innen mit schwächeren Examensleistungen wechseln etwas häufiger in eine andere Fächergruppe. Die Studienzufriedenheit hängt nur an Universitäten in der erwarteten negativen Richtung mit dem Fachwechsel zusammen.

6 Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Situation

Dieses Kapitel widmet sich dem Übergangsprozess von der Hochschule in den Arbeitsmarkt sowie der beruflichen Situation von Absolvent/innen. Hierbei sind zwei zentrale Bestandteile von Absolventenstudien angesprochen, die für Individuen, Hochschulen und die Bildungspolitik wichtige Informationen zur Verfügung stellen:

Erstens stellt sich die Frage, inwieweit sich ein Studium (z.B. im Vergleich zu einer Berufsausbildung) lohnt bzw. Erträge bringt – hierbei kann an verschiedene Aspekte gedacht werden wie Einkommen, Prestige, berufliche Stellung, langfristig niedriges Arbeitslosigkeitsrisiko u.v.m. Zweitens geht es um die Frage, inwieweit das Angebot an Absolvent/innen auf eine entsprechende Nachfrage am Arbeitsmarkt trifft, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Sicht. Während die Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolvent/innen ein zu vernachlässigendes Problem darstellt, ist die Frage der Adäquanz von Studium und beruflicher Tätigkeit ein Dauerthema seit den 1970er Jahren geblieben. Für ein umfassendes Bild der beruflichen Situation von Absolvent/innen wird drittens der Aufwand des Übergangs in den Arbeitsmarkt herangezogen, üblicherweise über die Dauer der Stellensuche.

In der Absolventenforschung haben sich weitgehend Ansätze durchgesetzt, die beruflichen Erfolg mehrdimensional verstehen und sowohl objektive als auch subjektive Indikatoren heranziehen (vgl. z.B. Kühne 2009, S. 71ff.; Krempkow, Pastohr und Popp 2005; Rostampour und Lemberg 2003). Basierend auf der Gliederung von Schomburg und Teichler (1998) lässt sich die berufliche Situation anhand der folgenden Kriterien beschreiben:

1. Objektive Kriterien für den Übergang vom Studium in den Beruf:
 - a) Dauer des Übergangs vom Studium in die erste Beschäftigung (Suchdauer),
 - b) Anzahl der Bewerbungen bis zur Aufnahme der ersten Beschäftigung,
2. Objektive Kriterien für den Berufserfolg:
 - a) Bruttoeinkommen,
 - b) Berufliche Position,
3. Subjektive Kriterien für den Berufserfolg:
 - a) Einschätzung der Angemessenheit der beruflichen Position (vertikale Adäquanz),
 - b) Einschätzung der fachlichen Adäquanz/Qualifikationsverwendung (horizontale Adäquanz),
 - c) allgemeine Berufszufriedenheit,
 - d) ggf. weitere subjektive Indikatoren zu Arbeitsinhalten (berufliche Autonomie, Aufstiegsmöglichkeiten, etc.).

Die Darstellung des Übergangs in den Beruf und des beruflichen Erfolgs über mehrere Indikatoren trägt der Komplexität des Gegenstandes Rechnung, macht es aber zugleich schwerer, einfache (eindimensionale) Aussagen treffen zu können. Dies führt mitunter zu dem Bestreben, mehrere Indikatoren zu einem zusammenzufassen, vor allem hinsichtlich der Adäquanz (vgl. z.B. Fehse und Kerst 2007). Bei der Adäquanz von Studium und Beruf müssen positionale Passung (vertikale Adäquanz) und fachliche Passung (horizontale Adäquanz) nicht zwingend zusammenfallen, um von einer weitgehend angemessenen beruflichen Tätigkeit zu sprechen. Fehse und Kerst (2007) unterscheiden deshalb volladäquate Tätigkeiten, bei denen beide Indikatoren positiv ausfallen, inadäquate Tätigkeiten, bei denen beide Indikatoren negativ ausfallen, sowie nur vertikal und nur horizontal, d.h. fachlich adäquate Tätigkeiten. Auch im Rahmen dieser Untersuchung werden verschiedenen Dimensionen der Adäquanz berücksichtigt.

Eine zusätzliche Frage, die sich beim Berufseinstieg von Absolvent/innen stellt, ist deren regionaler Verbleib vs. die Mobilität in ein anderes Bundesland oder gar ins Ausland. Aufgrund der föderalen Struktur der Hochschulfinanzierung stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße der regionale Arbeitsmarkt von den Ausgaben für die Hochschulbildung profitiert. Dies ist eine Frage, die für landespolitische Akteure von Interesse ist, aber auch aus Sicht der Regionalentwicklung zunehmend Aufmerksamkeit erfährt. Unter dem Begriff „Brain drain“ wird schließlich die Abwanderung hochqualifizierter Kräfte ins

Ausland diskutiert und damit einhergehend der volkswirtschaftliche Verlust sowie der Nachteil für die Wettbewerbsfähigkeit in bestimmten hochkompetitiven Forschungsbereichen. Gemeint ist vor allem die dauerhafte Emigration, wohingegen zeitlich begrenzte Auslandserfahrungen durchaus erwünscht sind.

Schließlich ist aus Sicht der Ungleichheitsforschung der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Berufserfolg von Bedeutung. Wie bereits gezeigt, gibt es eine breite Forschung zum Thema ungleicher Bildungschancen für Kinder aus akademischem bzw. nichtakademischem Elternhaus. Wir konnten im letzten Kapitel zeigen, dass sich diese Disparitäten auch in späten Phasen der Bildungsbiographie, nämlich beim Übergang nach dem Bachelor-Abschluss in ein weiteres Studium, zeigen. Die Frage, die im Rahmen dieses Kapitels geklärt werden soll, ist schließlich, ob auch beim Berufseintritt noch ein direkter Einfluss des Bildungshintergrunds nachweisbar ist, ob also insbesondere nach Kontrolle des Abschlusslevels, des Hochschultyps⁶⁹ und der studierten Fächer Absolvent/innen aus nichtakademischem Elternhaus geringere Berufschancen haben als solche mit akademischem Bildungshintergrund. Ebenso wird geprüft, wie sich die Übergangssituation und der berufliche Erfolg für Frauen vs. Männer und für Personen mit vs. ohne Migrationshintergrund darstellen. Der Berufserfolg wird dabei anhand eines einzigen Indikators gemessen, dem Bruttoeinkommen der erwerbstätigen Absolvent/innen. Das limitiert die Aussage auf einen Einzelindikator, der aber einen vergleichsweise hohen Aussagegehalt hat, da in der Forschung von einer engen Verbindung von Einkommen und beruflicher Position ausgegangen wird.

6.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Dieses Kapitel adressiert die Forschungsfragen 7 bis 10 (siehe 1.2). Zur Einschätzung des Übergangs in den Arbeitsmarkt wird der Suchprozess untersucht (Frage 8). Die Passung zwischen Studium und anschließendem Beruf wird anhand der in der Hochschulforschung üblichen Unterteilung zwischen horizontaler und vertikaler Passung untersucht (Frage 7). Die Frage des beruflichen Verbleibs wird anhand der Mobilität in ein anderes Bundesland sowie ins Ausland bzw. des Verbleibs im Bundesland NRW untersucht. Des Weiteren wird dargestellt, in welchen Beschäftigungssektoren die Absolvent/innen tätig sind und welche berufliche Stellung sie haben (Frage 9). Der berufliche Erfolg wird anhand des monatlichen Bruttoeinkommens sowie des Bruttostundenlohns der regulär erwerbstätigen Absolvent/innen dargestellt. Analog zu den vorhergehenden Kapiteln werden individuelle Hintergrundmerkmale, schulische und Studienleistungen, berufliche Kompetenzen sowie studienstrukturelle Einflussfaktoren für die Erklärung des Einkommens berücksichtigt. Hinzu kommen Merkmale der Beschäftigung wie Beschäftigungssektor, Ort, Arbeitgebergröße und berufliche Stellung. Auslandsmobilität im Studium wird mit dem Erwerb von Kompetenzen assoziiert und dahingehend als Signal im Bewerbungsprozess betrachtet. Dementsprechend wird die Wirkung auf das Einkommen der Absolvent/innen untersucht (Frage 10).

Individuelle Merkmale

Herkunftshypothesen:

- H6.1: Je höher die Bildungsherkunft, desto höher ist das Einkommen. Dies gilt auch nach Berücksichtigung der Studienwahl und der Berufswahl.⁷⁰
- H6.2: Absolvent/innen mit Migrationshintergrund erzielen niedrigere Einkommen als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund.

⁶⁹ Es wurde bereits gezeigt, dass Absolvent/innen mit einer niedrigeren Herkunft stärker dazu tendieren, an einer Fachhochschule zu studieren und bereits nach dem Bachelorabschluss den Schritt ins Berufsleben zu wagen.

⁷⁰ Für einen verbleibenden Resteffekt der Bildungsherkunft könnte die Bewertung durch Personalentscheider eine Rolle spielen, für die wiederum Ausprägungen eines klassenspezifischen Habitus (Bourdieu 1987, Hartmann 2002) relevant sind. Dieser Teil der Hypothese kann jedoch im Rahmen der KOAB-Absolventenbefragung nicht geprüft werden, da hier keine Informationen zu Arbeitgeberpräferenzen erhoben worden sind.

Geschlechterhypothesen:

- H6.3: Frauen erzielen niedrigere Einkommen als Männer. Mögliche Erklärungen liegen zum einen in geschlechtsspezifischen Bildungs- und Berufsentscheidungen, die wiederum auf niedrigeren Aspirationen beruhen.⁷¹
- H6.4: Männer mit Kindern erzielen höhere Einkommen als Männer ohne Kinder. Frauen mit Kindern erzielen niedrigere Einkommen als Frauen ohne Kinder. Aufgrund geschlechtsspezifischer gesellschaftlicher Zuschreibung von Fürsorgearbeit hat Elternschaft für Frauen und Männer unterschiedliche Konsequenzen. Während sie für Frauen häufiger einen „Karriereknick“ darstellt, kann sie für Männer auch ein „Karrierekick“ sein (Versorgerrolle).⁷²

*Studienstrukturelle Merkmale***Fachhypothese:**

- H6.5: Absolvent/innen natur-, ingenieur-, rechts-, wirtschaftswissenschaftlicher oder (sozial)pädagogischer und gesundheitswissenschaftlicher Fächer erzielen bessere Einkommen als Absolvent/innen geistes- und kunstwissenschaftlicher sowie sozialwissenschaftlicher Fächer.

*Studienleistungen und Studienerfolg***Signalinghypothesen und Kompetenzhypothesen:**

- H6.6: Absolvent/innen mit einem Master oder Staatsexamen erzielen bessere Einkommen als Bachelorabsolvent/innen. Dies ist sowohl mit der Humankapitaltheorie als auch mit der Signaling-Theorie vereinbar, wonach ein höherer akademischer Abschluss zu einer höheren Entlohnung führt.⁷³
- H6.7: Absolvent/innen, die das Studium in der Regelstudienzeit absolviert haben sowie bessere Studien- und Schulleistungen vorweisen können, erzielen bessere Einkommen als Absolvent/innen, die die Regelstudienzeit nicht eingehalten haben bzw. schlechtere Schul- und Studienleistungen erzielt haben. Dies liegt daran, dass diese Leistungen für die Personalentscheider Ausdruck einer generellen Leistungsfähigkeit sein können, die die Arbeitsleistung positiv beeinflussen sollten.
- H6.8: Absolvent/innen, die berufliche Vorerfahrungen mitbringen, sei es weil sie eine Berufsausbildung absolviert haben oder zur Studienfinanzierung erwerbstätig waren, erzielen jeweils bessere Einkommen als Absolvent/innen, die derartige Erfahrungen nicht vorweisen können. Auch diese Merkmale können für Personalentscheider als Signale für akkumuliertes Humankapital gewertet werden und gleichzeitig die höhere Entlohnung erklären, weil sie tatsächlich einen Kompetenzzuwachs mit sich gebracht haben.
- H6.9: Absolvent/innen, die während ihres Studiums im Ausland waren, ein Praktikum absolviert haben oder als wissenschaftliche Hilfskraft tätig waren, erzielen höhere Einkommen als Absolvent/innen, die nicht über diese Erfahrungen verfügen. Auch diese Zusatztätigkeiten während des Studiums wirken, unabhängig von den tatsächlich verwertbaren Kompetenzen, als positives Signal, z.B. im Sinne eines besonderen Engagements.

⁷¹ Darüber hinaus sind Effekte statistischer Diskriminierung (Phelps 1972) oder Geschlechterrollenstereotype (Frey und Greif 1994) denkbar, die bei der Bewertung der Arbeitsleistung bzw. Leistungsfähigkeit eine Rolle spielen können. Derartige Mechanismen sind auch für Merkmale des Migrationshintergrundes denkbar. Beide Mechanismen können im Rahmen der Absolventenbefragung jedoch nicht geprüft werden.

⁷² Diese Geschlechterunterschiede sind empirisch für verschiedene Indikatoren des Berufserfolgs dargestellt worden (z.B. Gangl und Ziefle 2009; Falk und Huyer-May 2011; Schubert und Engelage 2010; Neumeyer und Meulemann 2017) und werden auch als motherhood gap bezeichnet.

⁷³ Während die Humankapitaltheorie von einer Entsprechung zwischen Ausbildungsniveau, Produktivität und Entlohnung ausgeht, negiert die Signaling-Theorie diese Entsprechung nicht, sondern betont vielmehr die Informationsfunktion des Abschlusses in den durch hohe Unsicherheit geprägten Bewerbungs- und Selektionsprozessen.

Merkmale der Beschäftigung

Arbeitsmarkthypothesen:

- H6.10: Absolvent/innen, die im öffentlichen Dienst oder in Organisationen ohne Erwerbscharakter arbeiten, erzielen schlechtere Einkommen als Absolvent/innen, die im privatwirtschaftlichen Sektor tätig sind.
- H6.11: Je größer das beschäftigende Unternehmen bzw. die Organisation ist, desto höher ist das Einkommen der Absolvent/innen (Lengfeld 2010).⁷⁴

6.2 Untersuchungsanlage

In der vorliegenden Absolventenstudie werden Personen ca. anderthalb Jahre nach dem Studienabschluss nach ihrem weiteren hochschulischen und beruflichen Werdegang befragt. Je nach Hochschultyp und Abschlussart haben wir es mit einer sehr heterogenen Population zu tun: Bachelorabsolvent/innen streben überwiegend den Master an und sind daher zum Befragungszeitpunkt (im Schnitt 1,5 Jahre nach Abschluss) zumeist nur neben dem noch andauernden Studium erwerbstätig. Ein kleiner Teil hat das Masterstudium bereits beendet und somit einen höheren Bildungsabschluss erreicht, hatte jedoch seit dem Abschluss weniger Zeit, die für die Suche und den beruflichen Einstieg verwendet werden kann. Die Erwerbstätigkeiten beider Gruppen von Weiterstudierenden einzubeziehen, würde die Bewertung der Arbeitsmarkterträge eines Bachelor-Abschlusses in unterschiedliche Richtungen verzerren. Es werden daher unter den Bachelorabsolvent/innen nur diejenigen berücksichtigt, die bis zum Befragungszeitpunkt 1,5 Jahre nach Abschluss kein weiteres Studium aufgenommen haben.

Masterabsolvent/innen, insbesondere von Universitäten, haben vielfach eine Promotion begonnen und Staatsexamensabsolvent/innen befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung zum Teil noch im Vorbereitungsdienst (Lehramtsstudiengänge und Rechtswissenschaften). Selbst diejenigen Absolvent/innen, die sich nach ihrem Studienabschluss um eine reguläre Beschäftigung beworben haben, befinden sich nach diesem kurzen Zeitraum noch in der Berufsstartphase. Aussagen zum Verbleib der Absolvent/innen, zur Adäquanz der Beschäftigung oder zum beruflichen Erfolg müssen demnach immer an diesen Aspekten relativiert werden. Aus diesem Grund wird die Untersuchungsgruppe für einzelne Merkmale der Beschäftigung sowie der Stellensuche weiter eingegrenzt, was im Vorfeld der jeweiligen Ergebnisdarstellung dokumentiert ist.

Für die Untersuchung der Beschäftigungsmerkmale werden nur die Angaben der Absolvent/innen berücksichtigt, die zum Befragungszeitpunkt tatsächlich regulär erwerbstätig sind.⁷⁵ Dadurch soll verhindert werden, dass Personen, die sich ausschließlich weiterbilden oder dem Privatleben widmen, in die Analysen einbezogen werden.⁷⁶ Auch Personen, die im Vorbereitungsdienst sind oder promovieren, ohne einer regulären Beschäftigung nachzugehen, sind in diesen Analysen nicht enthalten. Dadurch wird die tatsächliche Vielfalt der Werdegänge nach dem (ersten) Studienabschluss nicht berücksichtigt, aber die Ergebnisse spiegeln in höherem Maße die berufliche Situation wider (und nicht die Ausbildungssituation).

⁷⁴ Mit Unternehmensgröße ist hierbei die Anzahl am jeweiligen Standort Beschäftigter gemeint. Grundlage ist die Frage Z215 („Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrem Unternehmen bzw. Ihrer Organisation?“), bei der zwei Werte (für das gesamte Unternehmen sowie für den einzelnen Standort) erhoben werden. Falls die Angabe zur Anzahl am Standort fehlt, wird die Anzahl im gesamten Unternehmen herangezogen.

⁷⁵ Die Items zur Identifikation lauten: „Ich habe eine reguläre (d.h. nicht zu Ausbildungszwecken) abhängige Beschäftigung/Erwerbstätigkeit“, „Ich habe eine selbständige Beschäftigung“ und „Ich bin Trainee“.

⁷⁶ Dieses Problem lässt sich nicht gänzlich vermeiden, da Personen, die sich in einer weiteren Qualifizierungsphase befinden, durchaus einer Tätigkeit nachgehen können, die sie als „regulär“ empfinden, die jedoch nicht die angestrebte Zieltätigkeit ist, sondern vornehmlich der Finanzierung der Ausbildung dient (z.B. wenn jemand promoviert und an der Hochschule einer Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter nachgeht, die mit der Promotion nichts zu tun hat). Zudem sind gerade Promotionsstellen vielfach Teilzeitstellen.

Für die Untersuchung des Übergangs auf den Arbeitsmarkt (Beschäftigungssuche) werden Absolvent/innen, die sich nach dem Studium auf eine Referendariatsstelle oder einen anderen Vorbereitungsdienst bewarben, ausgeschlossen. Für die Analysen zu Befristung, vertraglicher Arbeitszeit und Stundenlohn werden Personengruppen ausgeschlossen, für die keine gültigen Angaben vorliegen (Lehramtsabsolvent/innen und Selbständige).

6.3 Ergebnisse

Zunächst wird untersucht, wie Hochschulabsolvent/innen den Einstieg in den Arbeitsmarkt bewältigen. Hierzu gehören die Fragen, ab wann, wie lange und mit welchen Mitteln Absolvent/innen eine Beschäftigung suchen. Daraufhin wird berichtet, welche Tätigkeiten Absolvent/innen 1,5 Jahre nach Abschluss ausüben. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Frage, wie viele Absolvent/innen zu diesem Zeitpunkt noch nach einer Arbeitsstelle suchen. Als nächstes wird dargestellt, in welchen Regionen die Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Hochschulen beschäftigt sind. Anschließend geht es um Fragen der objektiven Beschäftigungsmerkmale: In welchem Sektor und in welcher beruflichen Position arbeiten Absolvent/innen? Wie üblich sind befristete und Teilzeitarbeitsverhältnisse? Wie gestalten sich die faktischen Arbeitszeiten im Vergleich zu den vertraglich vereinbarten? Wie hoch sind die monatlichen Einkommen sowie die Stundenlöhne der Absolvent/innen und wovon hängen letztere ab? Die Ergebnisse schließen mit den subjektiven Einschätzungen der Absolvent/innen. Wie angemessen sind die Tätigkeiten im Hinblick auf die fachliche Nähe und das eigene Abschlussniveau?

6.3.1 Bewältigung des Arbeitsmarkteintritts

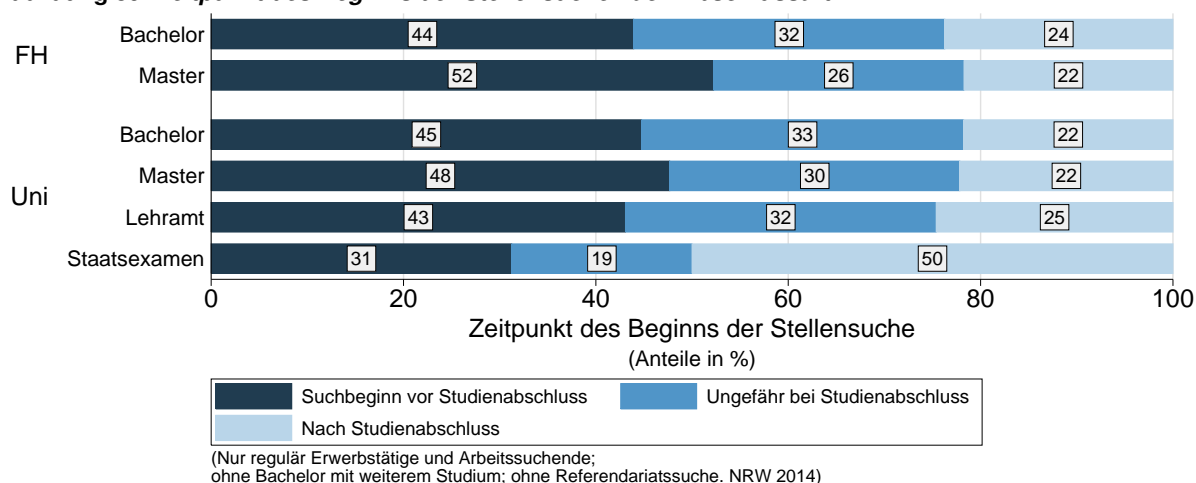
Beschäftigungssuche

Zur Untersuchung des Suchverhaltens werden nur diejenigen Absolvent/innen herangezogen, die arbeitssuchend sind oder einer regulären Beschäftigung nachgehen. Zu Letzteren werden die Kategorien reguläre (d. h. nicht zu Ausbildungszwecken) abhängige Beschäftigung, selbständige/freiberufliche Beschäftigung sowie Trainees gerechnet. Absolvent/innen, die nur einer weiteren Ausbildung (Referendariat/Vorbereitungsdienst, Berufsanerkennungsjahr, Praktikum/Volontariat, Weiterbildung/Umschulung, Zweitstudium, Aufbaustudium, Promotion, Berufsausbildung), Gelegenheitsjobs oder sonstigen Tätigkeit (Elternzeit/Erziehungsurlaub, Familienarbeit, Bundesfreiwilligendienst, Reise) nachgehen, ohne gleichzeitig regulär erwerbstätig oder arbeitssuchend zu sein, wurden nicht berücksichtigt.⁷⁷

Suchbeginn

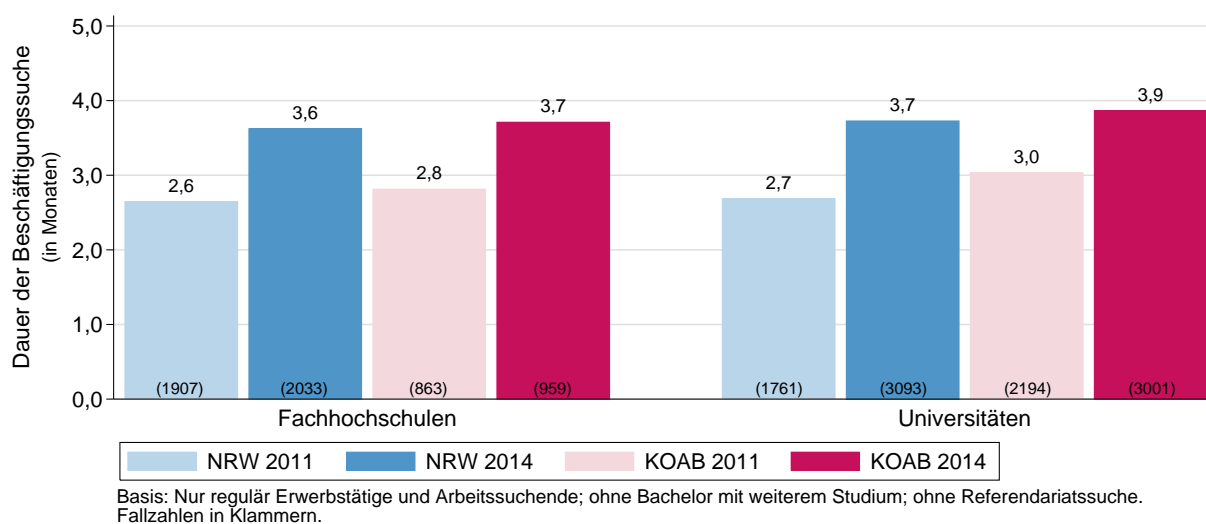
Etwa die Hälfte der Absolvent/innen beginnt bereits vor dem Abschluss mit der Suche nach einer geeigneten Stelle. Masterabsolvent/innen beider Hochschultypen beginnen etwas häufiger bereits vor Studienabschluss mit der Stellensuche als Bachelorabsolvent/innen. Die Hälfte der Staatsexamensabsolvent/innen fängt erst nach Studienabschluss damit an.

⁷⁷ Die Beschäftigungssuche wurde zusätzlich anhand der Gruppe der Absolvent/innen, die 1,5 Jahre nach Abschluss nicht regulär erwerbstätig oder arbeitssuchend waren, untersucht. Hierzu gehören vor allem Absolvent/innen im Referendariat und in der Promotion. Die Ergebnisse sind weitgehend vergleichbar bei den Bachelor- und Masterabsolvent/innen, bei Staatsexamens- und Lehramtsabsolvent/innen ändern sich die Ergebnisse durch die Berücksichtigung von Referendar/innen.

Abbildung 89: Zeitpunkt des Beginns der Stellensuche nach Abschlussart

Suchdauer

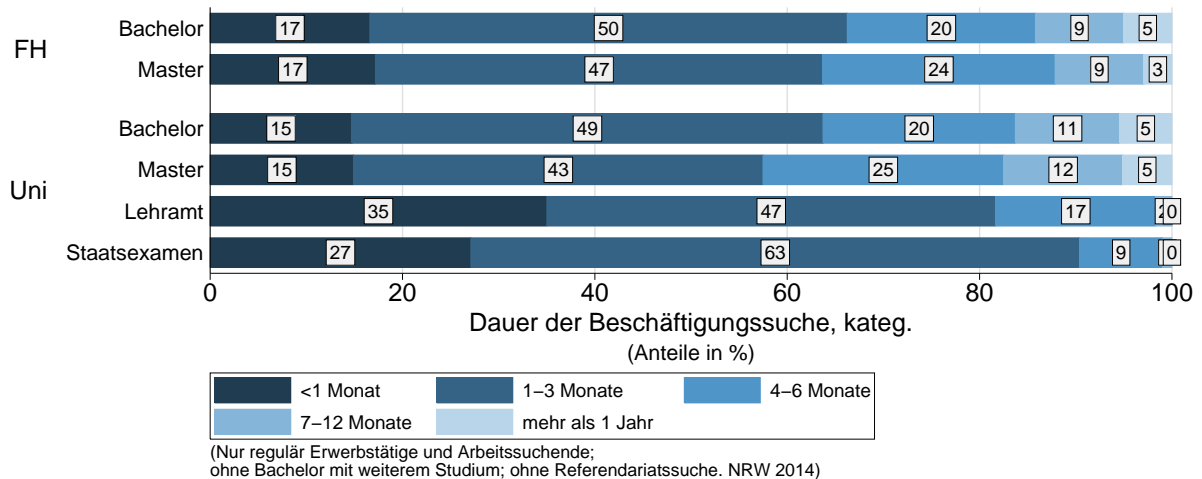
Die Absolvent/innen suchen im Durchschnitt weniger als vier Monate nach ihrer ersten Stelle. Bei Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Universitäten sind die Suchdauern etwas kürzer als außerhalb Nordrhein-Westfalens. Absolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2014 suchten im Schnitt etwas länger nach einer Stelle. Dies gilt für Bachelor- als auch Masterabsolvent/innen, deren Suchdauer um 0,6 bis 1,4 Monate gestiegen ist (nicht abgebildet). Da es sich um einen bundesweiten Trend handelt, muss davon ausgegangen werden, dass dies auf allgemeine veränderte konjunkturelle oder arbeitsmarktbezogene Bedingungen zurückzuführen ist. Die längere Suchdauer könnte zum Beispiel eine Folge der höheren Anzahl an Absolvent/innen⁷⁸ bei gleichzeitig in geringerem Maße gestiegener Nachfrage nach Absolvent/innen sein.

Abbildung 90: Dauer der Beschäftigungssuche im Zeitvergleich

⁷⁸ Die Anzahl erfolgreich abgelegter Prüfungen ist vom Prüfungsjahrgang 2011 zum Prüfungsjahrgang 2014 bundesweit um 17 Prozent und bezogen auf NRW um 18 Prozent gestiegen (Statistisches Bundesamt 2014, S. 10 sowie Tabelle 21321-0003 der GENESIS Datenbank des Statistischen Bundesamtes, siehe Statistisches Bundesamt 2016).

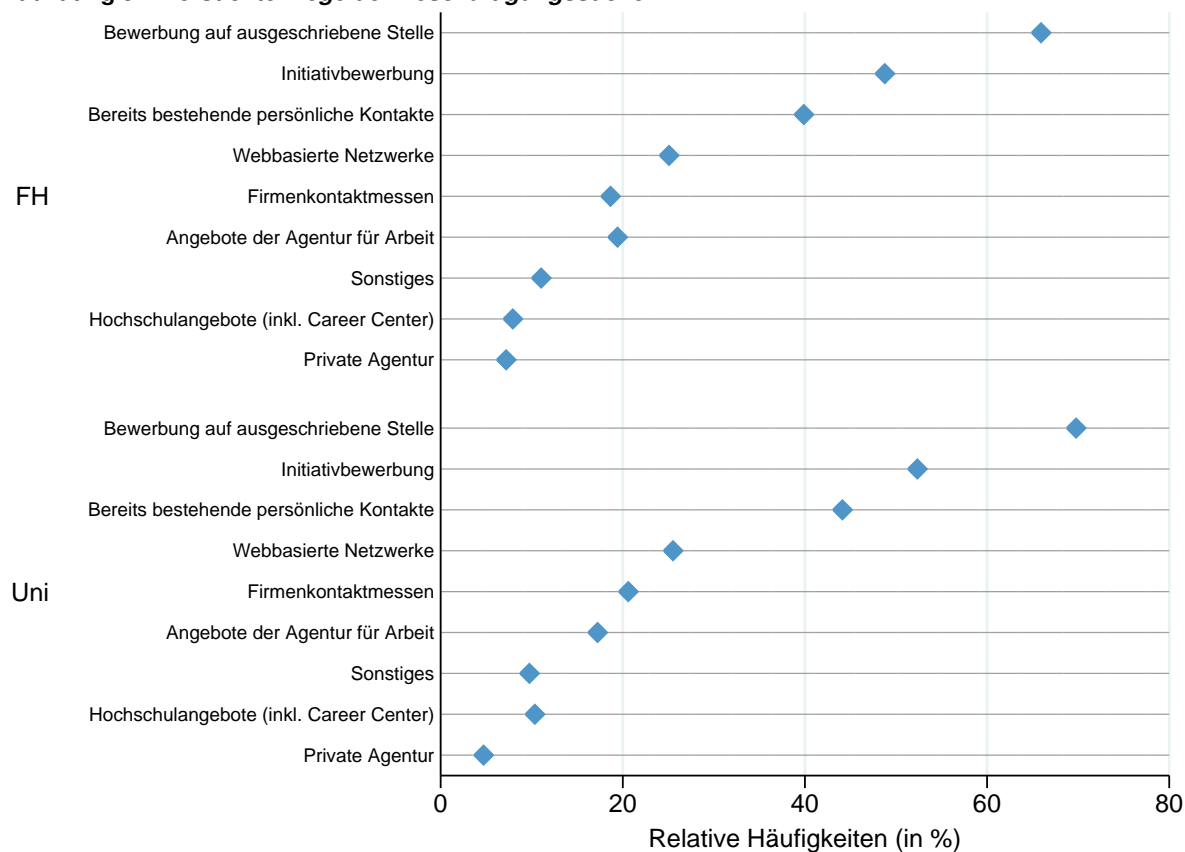
Mehr als die Hälfte der Absolvent/innen aus NRW sucht höchstens ein Vierteljahr nach einer Stelle. Bei den Lehramts- und Staatsexamensabschlüssen liegt der Anteil bei 80 bis 90 Prozent (Absolvent/innen, die nach einer Referendariatsstelle suchen, sind hierbei bereits ausgeschlossen). Bachelorabsolvent/innen suchen nach dem Studium nicht länger nach einer Beschäftigung als Masterabsolvent/innen. Sie finden insgesamt gesehen sogar etwas häufiger innerhalb von drei Monaten eine Stelle. Dies liegt nicht an der Fächerzusammensetzung der nicht weiterstudierenden Bachelorabsolvent/innen. Differenziert man zusätzlich nach Studienfächergruppen, zeigen sich ebenfalls keine großen Unterschiede in den Suchdauern von Bachelor- und Masterabsolvent/innen (nicht abgebildet).

Abbildung 91: Dauer der Beschäftigungssuche nach Abschlussart



Wege der Beschäftigungssuche

Etwa zwei Drittel der Absolvent/innen bewarben sich auf ausgeschriebene Stellen, etwa die Hälfte bewarb sich ohne Stellenausschreibung bei potenziellen Arbeitgeber/innen (Initiativbewerbung). Vier von zehn Absolvent/innen griffen bei der Stellensuche auch auf bereits bestehende persönliche Kontakte zurück. Derartige Kontakte können auf unterschiedlichen Quellen beruhen (denkbar sind Praktika, Erwerbstätigkeiten vor oder während des Studiums, Abschlussarbeiten, aber auch private Netzwerke). Web-basierte Netzwerke, Firmenkontaktmessen sowie Angebote der Agentur für Arbeit wurden jeweils nur von etwa 17 Prozent bis 25 Prozent der Absolvent/innen genutzt. Jeweils weniger als jede/r Zehnte griff auf Angebote der Hochschulen (z. B. Career Center) oder auf private Vermittlungsagenturen zurück.

Abbildung 92: Versuchte Wege der Beschäftigungssuche

(Basis: Nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende;
ohne Bachelor mit weiterem Studium; ohne Referendariatsuche.)

Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche

Die dominanten Wege der Beschäftigungssuche waren auch die, die bei den meisten Berufseinsteiger/innen letztendlich erfolgreich waren. Beinahe die Hälfte der Absolvent/innen hat ihre erste Stelle über den klassischen Weg der Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle gefunden. Ein Sechstel hatte Erfolg mit einer Initiativbewerbung. Dieser Weg wird von Staatsexamensabsolvent/innen – vor allem der Fächer Humanmedizin und Pharmazie – häufiger genutzt.

Tabelle 13: Erfolgreicher Weg der Beschäftigungssuche nach Abschlussart

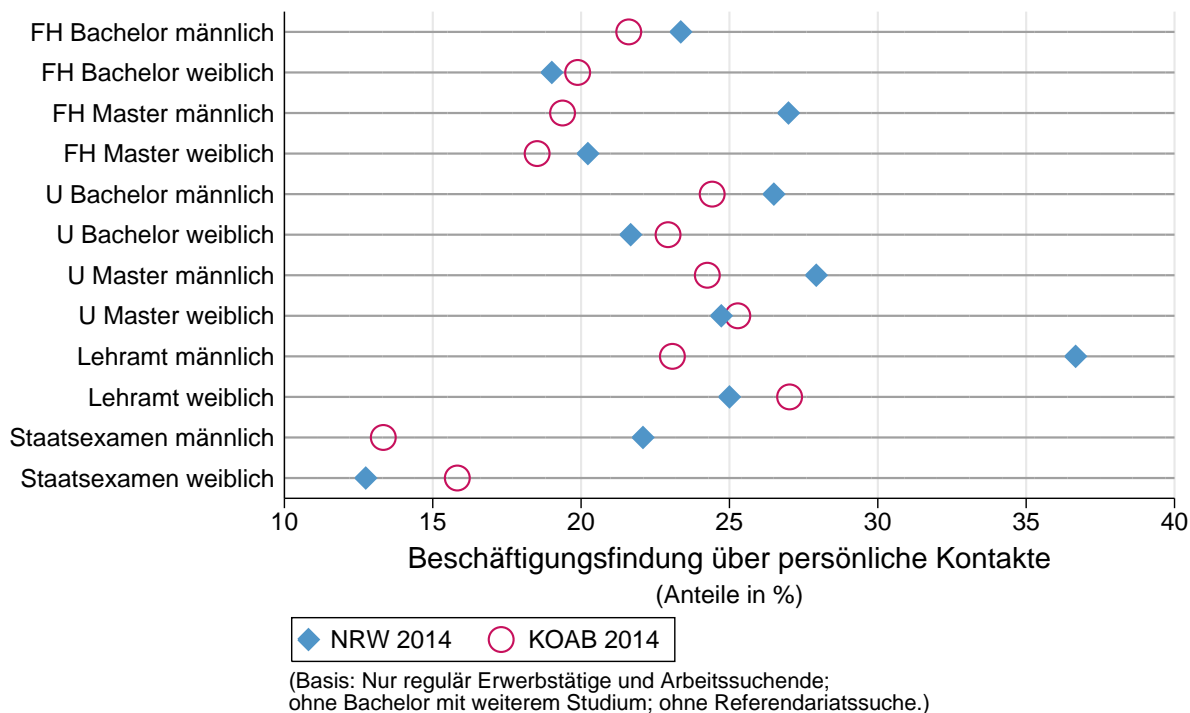
	FH BA	FH MA	U BA	U MA	LA	SE	Gesamt
Bewerbung auf ausgeschriebene Stelle	48,6	49,2	49,4	50,9	50	20,6	47,3
Initiativbewerbung	15,9	13,3	13,8	11,7	8,8	41,5	15,8
Firmenkontaktmessen	0,9	2,4	2,1	1,9	0,0	0,7	1,6
Angebote der Agentur für Arbeit	2,0	0,2	2,6	1,0	0,0	0,7	1,3
Webbasierte Netzwerke	1,0	1,6	0,6	1,7	0,0	0,0	1,2
Private Agentur	1,5	1,0	2,1	0,8	0,0	0,5	1,1
Hochschuleigene Angebote	0,3	0,5	0,5	0,1	1,5	0,0	0,3
Bereits bestehende persönliche Kontakte	21,3	24,0	23,4	26,5	29,4	16,6	23,5
Sonstiges	8,4	7,8	5,5	5,4	10,3	19,4	7,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1481	616	623	1916	68	427	5131

Basis: Nur regulär Erwerbstätige und Arbeitssuchende; ohne Bachelor mit weiterem Studium; ohne Referendariatsuche. NRW 2014. Angaben in Prozent.

Fast ein Viertel der Absolvent/innen griff beim Berufseinstieg auf bereits bestehende Kontakte zurück

und nutzt somit vorhandenes Sozialkapital. Die erste Beschäftigung suchen Frauen seltener über persönliche Kontakte als Männer.⁷⁹ Bei Bachelor- und Masterabsolvent/innen aus NRW beträgt der Unterschied zwischen drei und sieben Prozentpunkten. Bei Staatsexamens- sowie Lehramtsabsolvent/innen, die sich nicht für den Vorbereitungsdienst bewarben, sind die Unterschiede noch höher. Unter den Absolvent/innen der Natur-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind die Geschlechterunterschiede am stärksten ausgeprägt (nicht abgebildet).

Abbildung 93: Erfolgreiche Beschäftigungssuche über persönliche Kontakte nach Geschlecht und Abschlussart



Tätigkeit 1,5 Jahre nach Studienabschluss

Der Großteil der Absolventinnen nordrhein-westfälischer Hochschulen ist 1,5 Jahre nach dem Studienabschluss regulär beschäftigt bzw. befindet sich im Vorbereitungsdienst oder arbeitet an einer Promotion. Nur etwa fünf Prozent sind aktuell ohne Erwerbstätigkeit und arbeitssuchend. Fachhochschulabsolvent/innen sind etwas seltener arbeitssuchend als Universitätsabsolvent/innen gleicher Abschlussarten. Des Weiteren deutet sich an, dass sich der Arbeitsmarktzugang mit einem Bachelorabschluss etwas schwieriger gestaltet als mit einem Master-Abschluss. Der Unterschied ist jedoch insgesamt nur gering und auf sehr niedrigem Grundniveau (z.B. arbeitssuchend bei Universitäts-Bachelor: 8,4 Prozent vs. Universitäts-Master: 5,4 Prozent).

⁷⁹ In einer anderen Untersuchung mit detaillierteren Kategorien wird eine etwas häufigere Stellenfindung bei Männern durch Lehrende an der Hochschule sowie durch Studien- sowie Abschlussarbeiten als bei Frauen berichtet (Fabian et al. 2016, S. 24 und S. 127).

Tabelle 14: Tätigkeiten 1,5 Jahre nach Studienabschluss

Abschlussart:	FH Bachelor	FH Master	U Bachelor	U Master	Lehramt	Staats- examen	Gesamt
Reguläre abhängige Beschäftigung	86,3	87,7	75,4	68,5	33,0	62,5	71,5
Selbständige/freiberufliche Beschäftigung	7,1	7,2	6,3	5,0	2,0	1,7	5,3
Gelegenheitsjob	2,7	1,2	3,6	2,9	2,1	3,3	2,7
Arbeitssuchend	4,7	3,2	8,4	5,4	3,0	2,7	4,8
Vorbereitungsdienst/Referendariat	0,6	0,5	0,7	0,7	62,0	35,1	10,2
Berufsanerkennungsjahr	0,5	0,6	1,8	0,3	0,6	1,2	0,6
Praktikum/Volontariat	0,7	0,3	3,6	1,6	0,0	0,7	1,2
Trainee	1,5	1,7	3,1	2,2	0,1	0,1	1,7
Fort-/Weiterbildung/Umschulung	1,2	1,0	2,3	2,7	0,3	8,8	2,4
Zweitstudium	0,0	0,5	0,1	1,9	1,7	1,7	1,1
Aufbaustudium (z.B. Master)	0,1*	0,7	1,0*	0,7	0,2	1,2	0,6
Promotion	0,0	8,2	0,5	30,3	6,1	25,2	14,3
Berufsausbildung	0,6	0,0	3,8	0,8	0,4	1,5	1,0
Elternzeit/Erziehungsurlaub	2,3	1,2	2,1	1,2	2,2	2,5	1,8
Familienarbeit	1,2	0,6	2,4	1,0	1,7	0,4	1,2
Wehr-/Zivil-/Bundesfreiwilligendienst	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Längere Reise	0,4	0,2	1,0	0,2	0,1	0,5	0,4
Sonstiges	1,8	1,4	1,7	1,5	3,8	2,0	1,9
Total	111,9	116,2	117,7	127,0	119,4	151,3	122,4
N	2184	888	838	2955	899	747	8511

Basis: Ohne Bachelorabsolvent/innen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben. NRW 2014. Angaben in Prozent. Mehrfachnennungen möglich. *Inkonsistente Fälle mit Aufbaustudium 1,5 Jahre nach Abschluss bei Z75 trotz Angabe bei Z138, dass bisher kein weiteres Studium aufgenommen wurde.

Etwa jede/r vierte Absolvent/in mittlerer Abschlüsse (Master, Lehramt, Staatsexamen) befindet sich 1,5 Jahre nach dem Studium in einer Promotionsphase. Bei Fachhochschul- sowie Lehramtsabsolvent/innen sind die Anteile niedriger, bei Universitäts- und Staatsexamen höher. Hierbei ist zu beachten, dass 1,5 Jahre nach Studienabschluss ein Teil der Mediziner/innen die Promotion bereits absolviert hat. Die Promotionsaufnahmequote läge entsprechend höher, wenn die bereits Promovierten hier auch enthalten wären. Ebenso ist zu bedenken, dass Lehramts- und vor allem Absolvent/innen des Staatsexamens in Jura eine Promotion zum Teil erst nach dem Referendariat anstreben, worauf eine Absolventenstudie mit längerem Beobachtungszeitraum hinweist (vgl. Fabian/Briedis 2009, S. 37).

Das Promotionsverhalten ist je nach Abschlussart auch für die Bewertung des Anteils der regulär beschäftigten Absolvent/innen relevant: Weniger als die Hälfte der promovierenden Masterabsolvent/innen ist gleichzeitig in regulärer Beschäftigung, während unter Promovenden mit Staatsexamen eine gleichzeitige reguläre Beschäftigung oder der Vorbereitungsdienst die Regel sind. Schließt man Promovierende aus der Betrachtung des Anteils regulär Beschäftigter aus, erhöht sich dieser bei Masterabsolvent/innen von Universitäten auf über 80 Prozent.

Jeder Fünfte (20,5 Prozent) steht in keinem regulären Arbeitsverhältnis⁸⁰ und sucht momentan auch nicht nach einer Arbeitsstelle. Als Tätigkeiten werden in dieser Gruppe überwiegend Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst (42 Prozent), Promotionen (34 Prozent), sowie jeweils von einem kleinen Teil Gelegenheitsjobs (7 Prozent), Praktika/Volontariate (4 Prozent), Zweitstudien (3 Prozent), Elternzeit/Erziehungsurlaub (4 Prozent) oder Haus-/Familienarbeit (2 Prozent) angegeben.

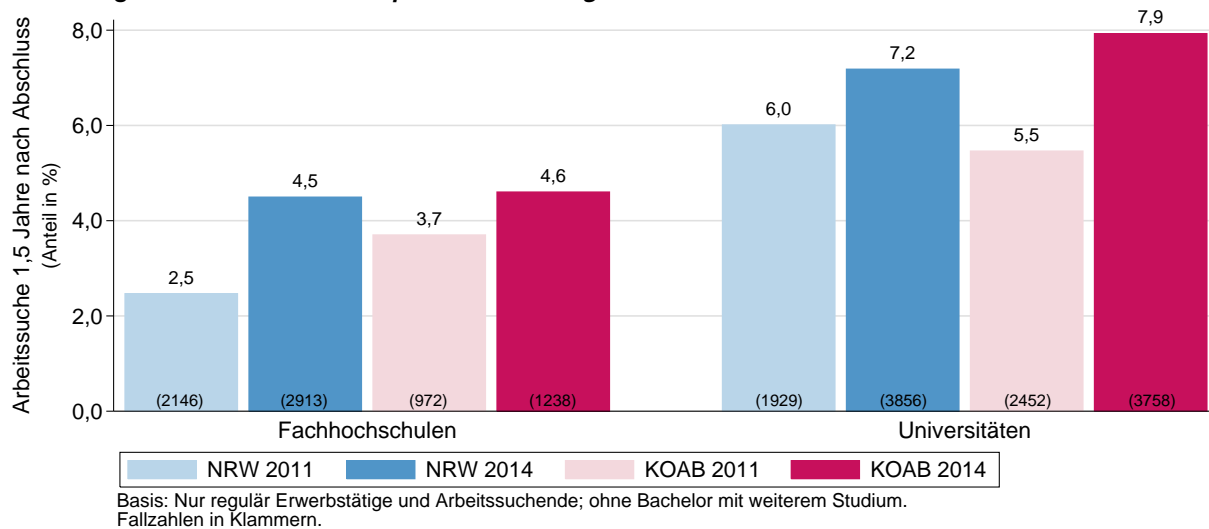
Arbeitssuchende Absolvent/innen

Zur besseren Einordnung des Anteils arbeitssuchender Absolvent/innen werden Absolvent/innen, die nicht potenziell dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, aus der Analyse ausgeschlossen. Es werden

⁸⁰ Zu regulären Arbeitsverhältnissen werden reguläre abhängige Beschäftigungen, selbständige Beschäftigungen sowie Trainee Stellen gezählt.

also im Folgenden nur diejenigen betrachtet, die eine Arbeit suchen oder regulär erwerbstätig sind.⁸¹

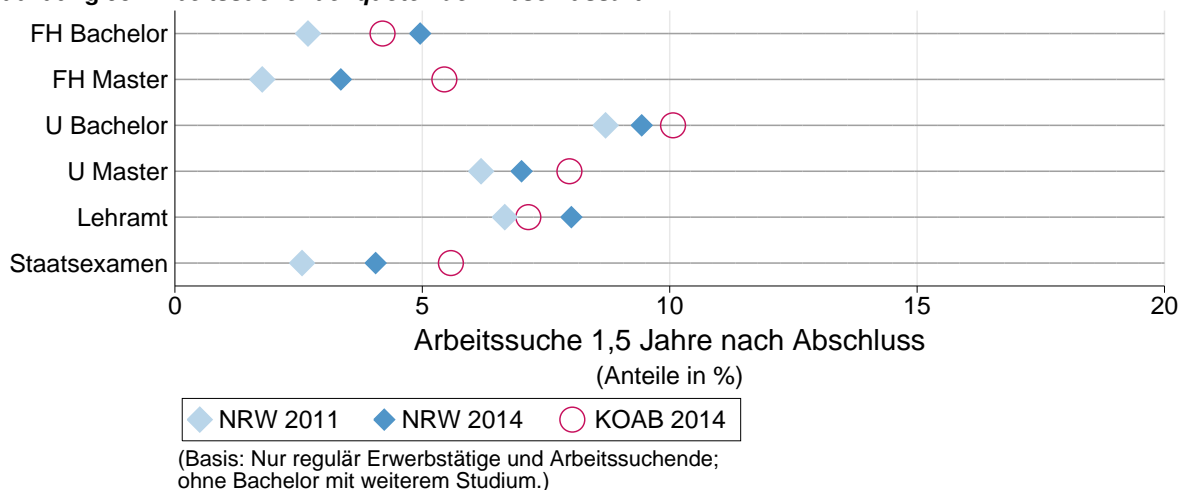
Abbildung 94: Arbeitssuchendenquoten im Zeitvergleich



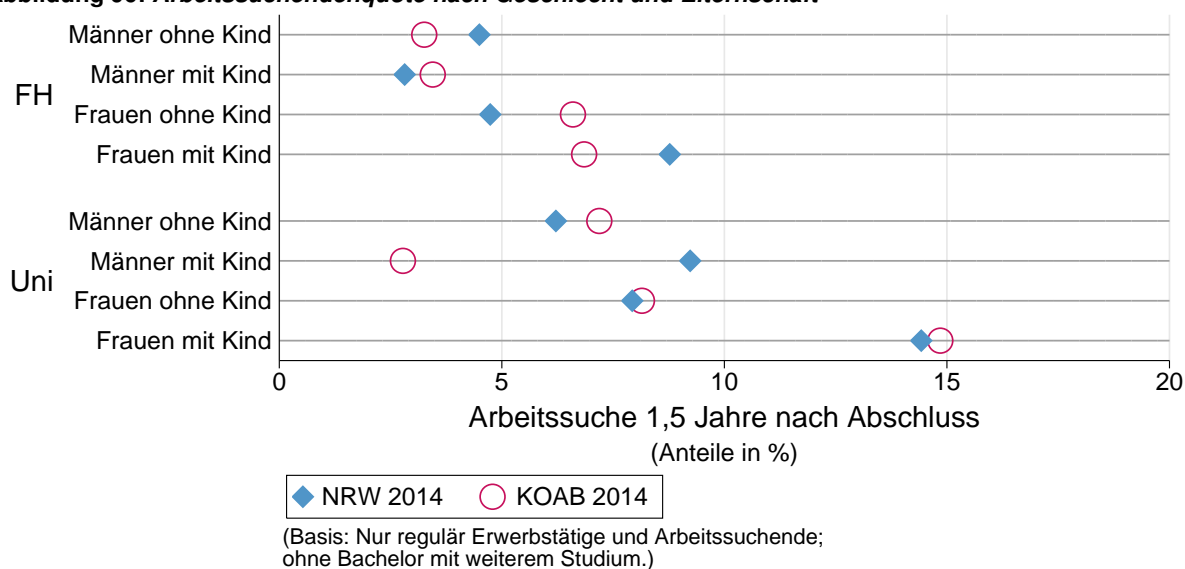
Es ergeben sich im Vergleich zur Gesamtbetrachtung aller Absolvent/innen (siehe Tab. 14) leicht höhere Arbeitssuchendenquoten. 4,5 Prozent der Fachhochschul- und 7,2 Prozent der Universitätsabsolvent/innen suchen 1,5 Jahre nach dem Studium eine Arbeit. Die Anteile liegen 2014 deutlich über denen des Prüfungsjahrgangs 2011. Universitätsabsolvent/innen aus NRW sind minimal seltener arbeitssuchend als Absolvent/innen der KOAB-Universitäten aus anderen Bundesländern.

Universitätsabsolvent/innen sind deutlich häufiger arbeitssuchend als Fachhochschulabsolvent/innen und Bachelorabsolvent/innen etwas häufiger als Masterabsolvent/innen.

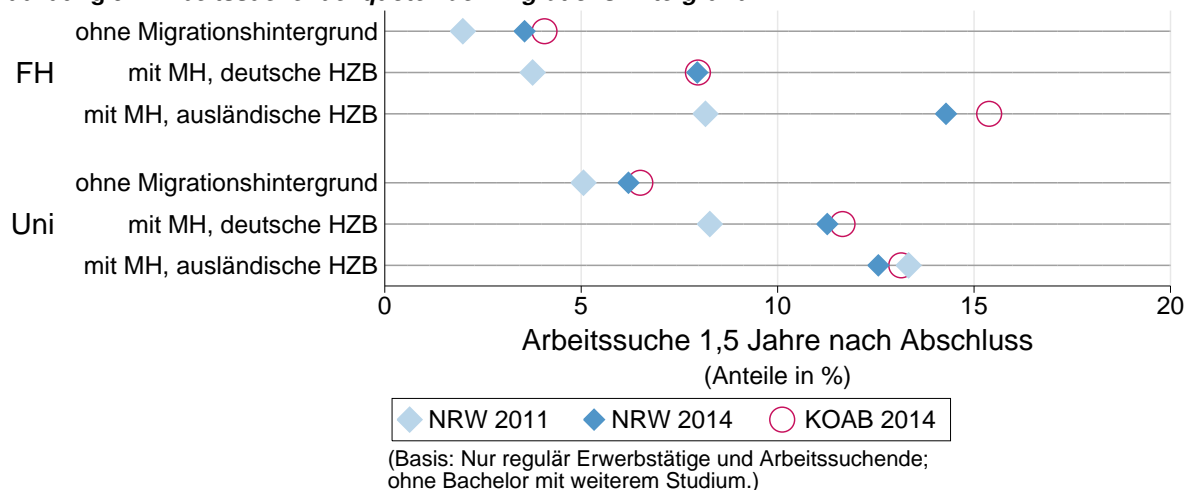
⁸¹ Siehe Fußnote 80 für die Definition regulärer Arbeitsverhältnisse. Wer arbeitssuchend ist und gleichzeitig einer anderen Tätigkeit nachgeht, wird als arbeitssuchend gewertet. Wer neben einer regulären Beschäftigung noch eine andere Tätigkeit angibt, also zum Beispiel promoviert, wird als regulär beschäftigt eingestuft.

Abbildung 95: Arbeitssuchendenquote nach Abschlussart

Es finden sich nur geringe Geschlechterunterschiede in der Arbeitssuchendenquote. Insgesamt gelingt Männern der Arbeitsmarkteinstieg etwas besser als Frauen (nicht abgebildet). Vergleicht man zusätzlich nach Elternschaft bei Studienabschluss, lassen sich die Geschlechterunterschiede auf die Gruppe der Eltern eingrenzen. Unter den bei Abschluss Kinderlosen zeichnen sich keine höheren Arbeitssuchendenquoten von Frauen ab (Ausnahme: FH-Absolvent/innen außerhalb NRWs).

Abbildung 96: Arbeitssuchendenquote nach Geschlecht und Elternschaft

Eindeutige Unterschiede finden sich zwischen Absolvent/innen mit und ohne Migrationshintergrund. Letztere suchen 1,5 Jahre nach dem Studienabschluss etwa doppelt so häufig eine Arbeit wie erstere. Bei Personen mit Migrationshintergrund und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung ist der Anteil nochmals erhöht. Diese Unterschiede bleiben bestehen, wenn man die Unterschiede im regionalen Verbleib und die möglicherweise damit einhergehenden Unterschiede in den Arbeitsmarktchancen berücksichtigt: Auch wenn man nur die in NRW wohnenden Absolvent/innen betrachtet, finden sich signifikant höhere Arbeitssuchendenquoten der beiden Gruppen mit Migrationshintergrund gegenüber der Gruppe ohne Migrationshintergrund (sechs bis acht Prozentpunkte Differenz, nicht abgebildet).

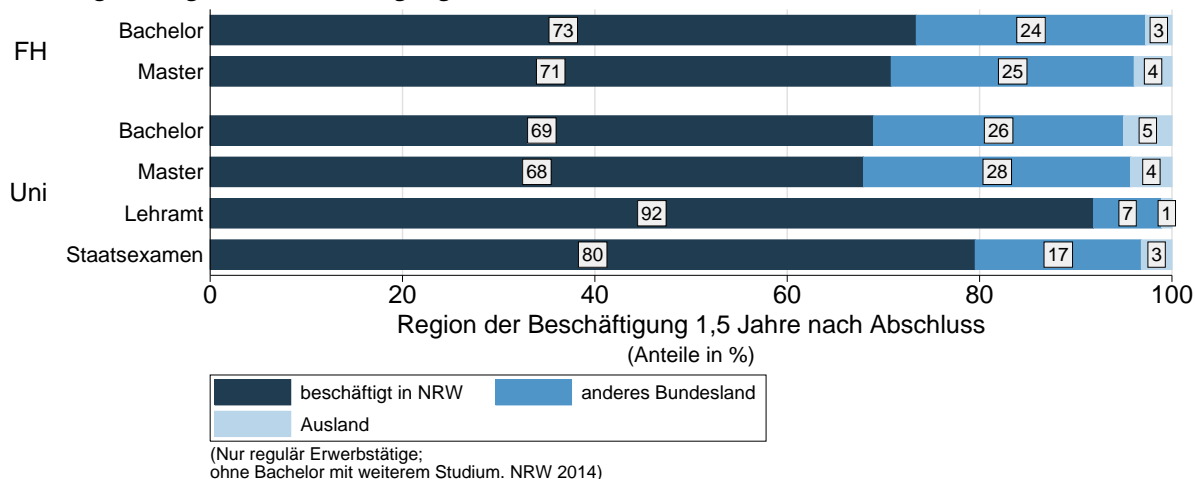
Abbildung 97: Arbeitssuchendenquote nach Migrationshintergrund

Dass Absolvent/innen mit Migrationshintergrund häufiger arbeitssuchend sind als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund, kann zum Teil durch Unterschiede zwischen Absolvent/innen mit und ohne Migrationshintergrund in Merkmalen, die den beruflichen Erfolg beeinflussen, erklärt werden:⁸² Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung sind um 3,6 Prozentpunkte häufiger arbeitssuchend, wenn Geschlecht und Bildungsherkunft kontrolliert werden. Dieser Unterschied kann zu insgesamt 58 Prozent erklärt werden durch schlechtere Schul- und Studienleistungen, durch einen späteren Suchbeginn, durch seltenere fachnahe Ausbildungen und ein höheres Alter bei Abschluss. Unterschiede in Fach, Abschlussart, Hochschultyp und Wohnregion erklären die Unterschiede in der Arbeitssuche nur minimal. Es bleibt ein signifikanter Resteffekt ($p < 0,10$) des Migrationshintergrunds auf die Wahrscheinlichkeit der Arbeitssuche von 1,5 Prozentpunkten, der nicht durch die genannten Merkmale erklärt werden kann. Dies entspricht 42 Prozent des Gesamteffektes. Die Erklärungskraft des Modells und der einzelnen Komponenten sowie der Resteffekt sind ähnlich, wenn der Unterschied zwischen Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund und Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung untersucht wird.

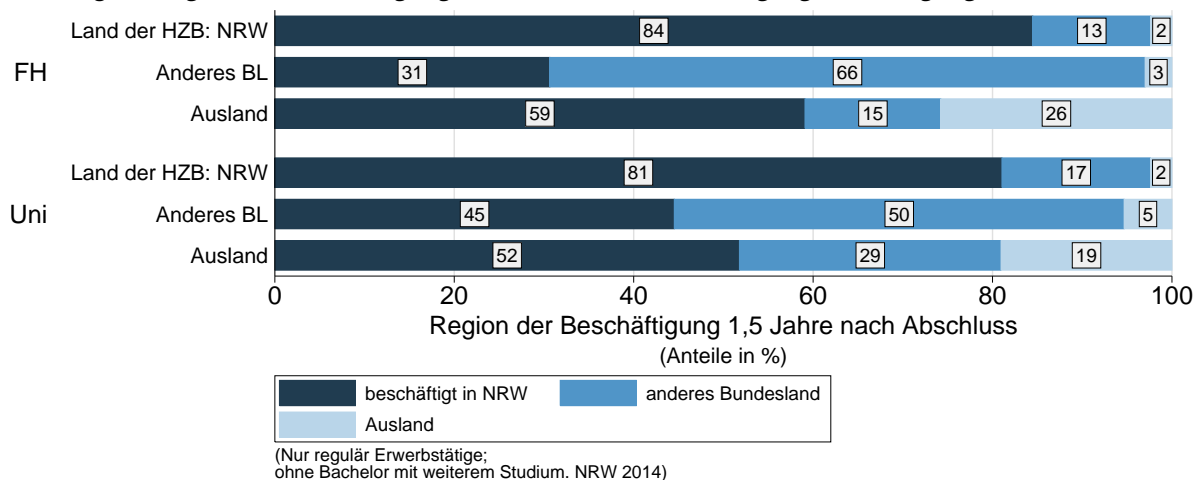
6.3.2 Regionaler Verbleib

Mehr als zwei Drittel der erwerbstätigen Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Hochschulen arbeiten in NRW. Die Erwerbsmobilität ist bei Universitätsabsolvent/innen minimal höher als bei Fachhochschulabsolvent/innen. Lehramtsabsolvent/innen bleiben zu über 90 Prozent im Bundesland NRW, wenn sie kein Referendariat aufnehmen (der regionale Verbleib von Referendaren unterscheidet sich davon nicht).

⁸² Hierzu wurde eine nichtlineare Dekompositionsanalyse nach dem khb-Verfahren durchgeführt (vgl. Kohler et al. 2011). Hierbei wird unter Rückgriff auf logistische Regressionen überprüft, ob und in welche Richtung verschiedene vermittelnde Merkmale (hier: berufsrelevante Eigenschaften) einen Zusammenhang zwischen zwei anderen Merkmalen (hier: dem Migrationshintergrund und dem Status als arbeitssuchend) erklären können. Als vermittelnde Merkmale wurden geprüft: Hochschultyp, Abschlussart 4stufig, Fächergruppe 6stufig, Alter bei Abschluss, beruflicher Abschluss 3stufig, Abitur als Hochschulzugangsberechtigung, Note der HZB, Examensnote, Abschluss in Regelstudienzeit, Suchbeginn 3stufig, Wohnregion 1,5 Jahre nach Abschluss 4stufig. Die Merkmale Geschlecht und Bildungsherkunft 3stufig wurden kontrolliert. Absolvent/innen von Fachhochschulen und Universitäten wurden in einer gemeinsamen Analyse untersucht. Ergebnisse für NRW 2014, N=3739. Für detaillierte Ergebnisse siehe Tab. 25 im Anhang.

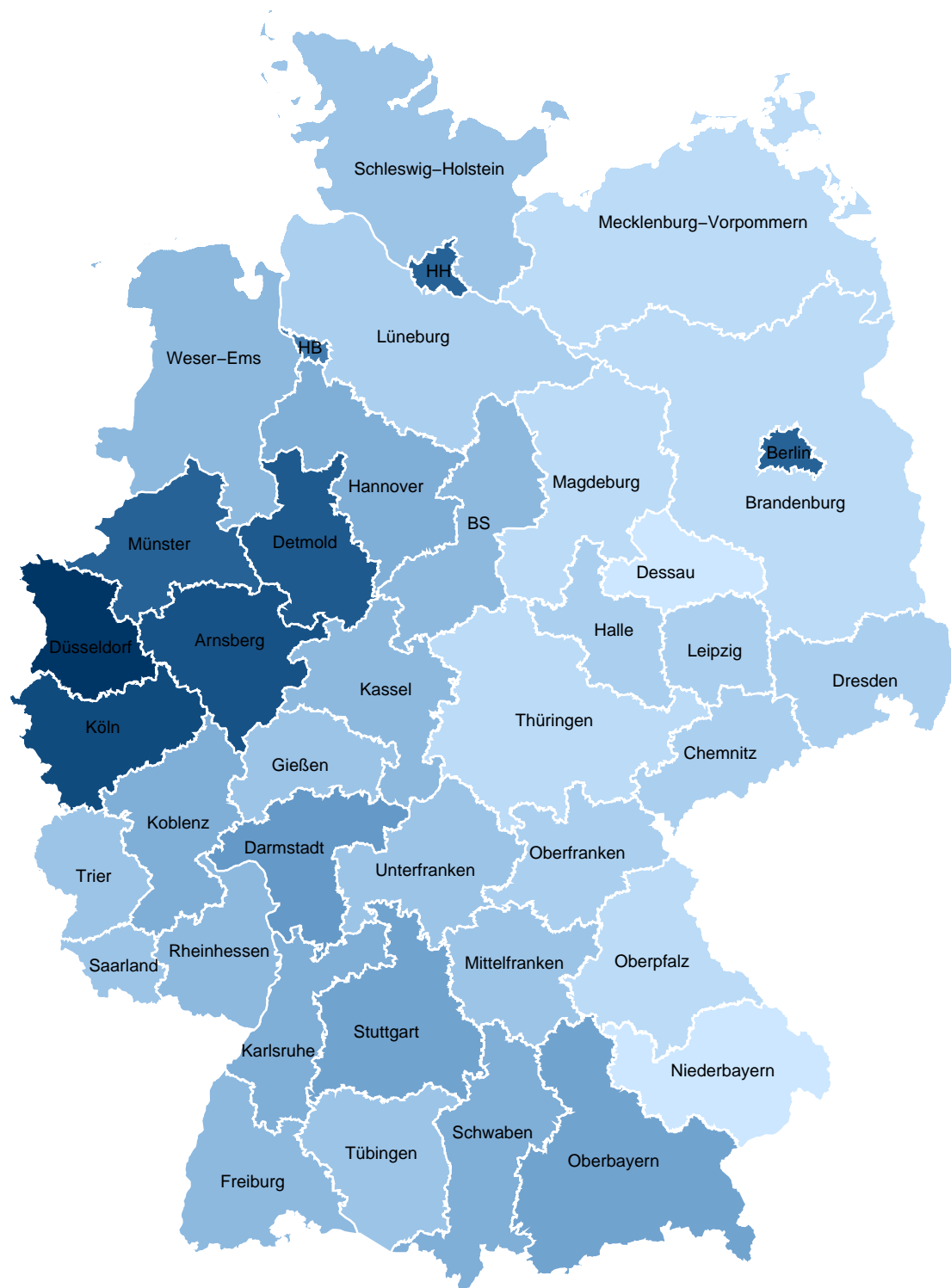
Abbildung 98: Region der Beschäftigung nach Abschlussart

Betrachtet man nur diejenigen Absolvent/innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in NRW erworben haben, steigt der Anteil in NRW Beschäftigter auf etwa fünf Sechstel an. Absolvent/innen, die aus einem anderen Bundesland oder dem Ausland zum Studium nach NRW kommen (Kategorien: Anderes BL, Ausland), verlassen NRW größtenteils nach dem Studienabschluss, sei es, um in die Herkunftsregion zurückzukehren oder aufgrund der von Vornherein höheren Mobilitätsneigung, die sich auch bei der Beschäftigungssuche nach dem Studium bemerkbar macht.

Abbildung 99: Region der Beschäftigung nach Ort der Hochschulzugangsberechtigung

Für die Frage, in welchen Regionen Hochschulabsolvent/innen aus NRW beschäftigt sind, werden die Angaben zum aktuellen Beschäftigungsort herangezogen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden wiederum nur die zum Studium hin nicht mobilen Absolvent/innen herangezogen, also diejenigen, die bereits ihre Hochschulzugangsberechtigung in NRW erworben haben. In der folgenden Karte ist die Anzahl der in den verschiedenen Regionen (Bundesländer bzw. [ehemalige] Regierungsbezirke) beschäftigten Absolvent/innen in Relation zur Fläche der jeweiligen Region dargestellt.⁸³

⁸³ Das verwendete Kartenmaterial stammt von Hijmans (2009).

Abbildung 100: Beschäftigungsorte nordrhein-westfälischer Absolvent/innen

Je dunkler eine Region eingefärbt ist, desto mehr Absolvent/innen aus NRW sind dort in Relation zur Fläche beschäftigt.

Basis: Regulär erwerbstätige Absolvent/innen des PJ 2014 von NRW-Hochschulen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in NRW erworben haben; ohne Bachelor mit weiterem Studium ($N=4173$).

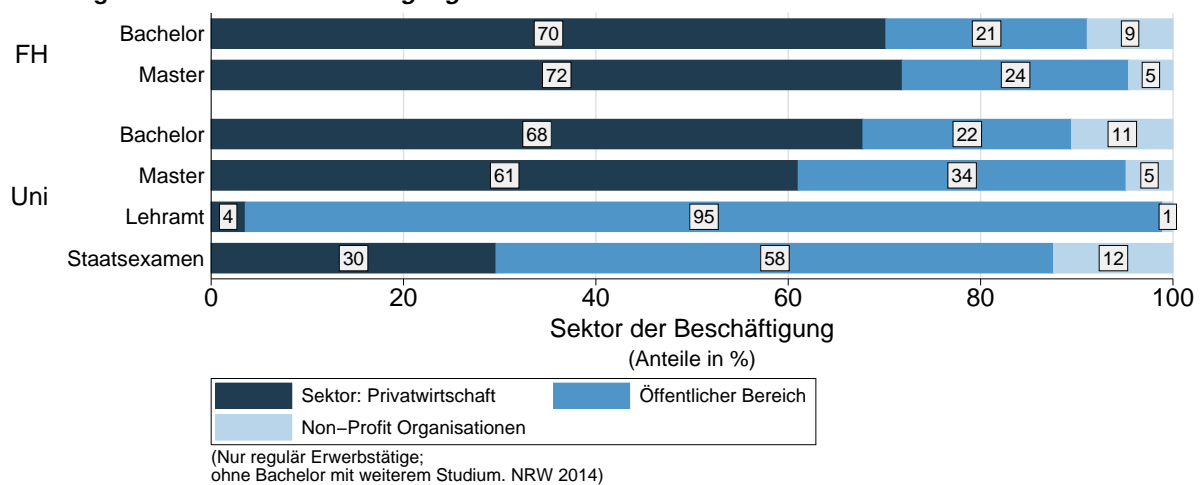
Die überwiegende Mehrheit ist in NRW beschäftigt. Hochschulabsolvent/innen, die NRW für eine Beschäftigung verlassen, sind erstens in den Stadtstaaten konzentriert. Zweitens sind sie relativ stark in Regionen mit einer hohen Dichte an Hochschul-, Wirtschafts- und Technologiestandorten vertreten, zum Beispiel dem Regierungsbezirk Darmstadt mit Frankfurt am Main oder Oberbayern mit München und Ingolstadt. Drittens lässt sich tendenziell ein West-Ost- wie auch Süd-Nord-Gefälle ausmachen.

6.3.3 Objektive Anstellungsmerkmale

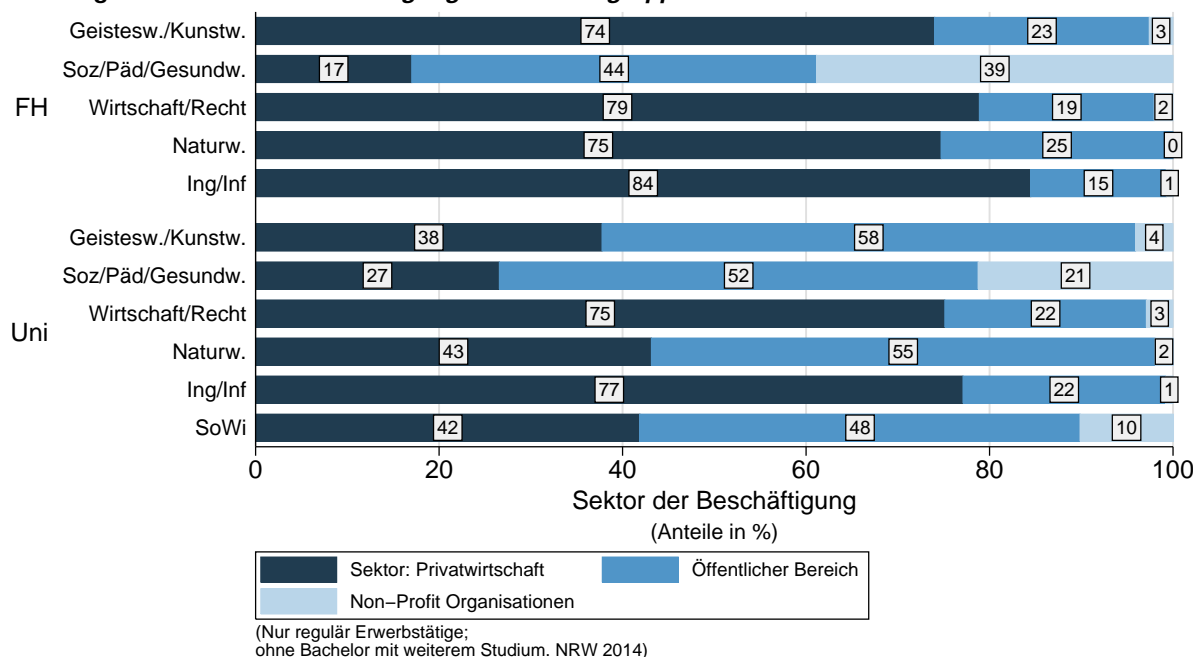
Sektor der Beschäftigung

Fachhochschulabsolvent/innen sind zu mehr als zwei Dritteln in der Privatwirtschaft beschäftigt. Vier von zehn Universitätsabsolvent/innen sind im öffentlichen Bereich und der Privatwirtschaft beschäftigt. Sieben (Uni) bzw. acht Prozent (FH) sind nach dem Studium in Non-Profit-Organisationen tätig.

Abbildung 101: Sektor der Beschäftigung nach Abschlussart

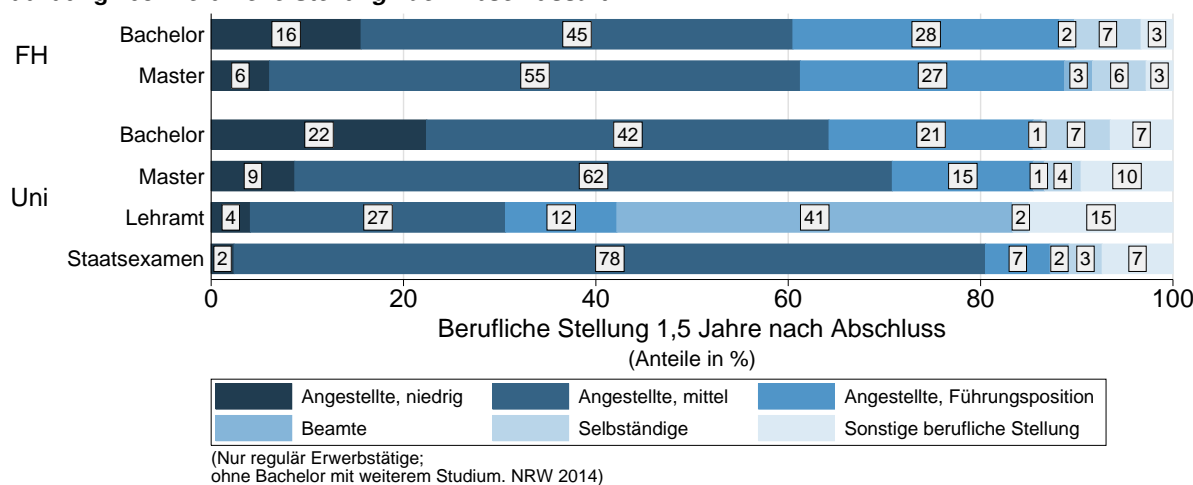


Absolvent/innen der pädagogisch/gesundheitswissenschaftlichen Studiengänge an Fachhochschulen arbeiten zu knapp 40 Prozent in Non-Profit-Organisationen. Fachhochschulabsolvent/innen anderer Fächer arbeiten nur sehr selten in diesem Sektor, sie sind überwiegend in der Privatwirtschaft beschäftigt. Unter Universitätsabsolvent/innen sind es nur die Ingenieure, Informatiker, Wirtschafts- und Rechtswissenschaftler, die vornehmlich in der Privatwirtschaft tätig sind.

Abbildung 102: Sektor der Beschäftigung nach Fächergruppe

Berufliche Stellung

Der Großteil der Absolvent/innen befindet sich in Angestelltenverhältnissen. Diese wurden in drei Gruppen ausdifferenziert: Zur Kategorie „niedrige Angestellte“ gehören solche, die einfache Tätigkeiten ausführen oder Aufgaben nach Anweisung selbständig erledigen. Dazu zählen zum Beispiel Verkäufer/innen oder Sachbearbeiter/innen. Die Gruppe mittlerer Angestellter umfasst diejenigen in verantwortungsvoller Tätigkeit ohne Führungsaufgaben. Angestellte mit begrenzten oder umfassenden Führungsaufgaben wurden zur dritten Gruppe zusammengefasst. Entrepreneurship (d.h. Unternehmensgründerschaft) betrifft nur einen kleinen Teil der Hochschulabsolvent/innen. Je nach Abschlussart haben nur ein Prozent bis sieben Prozent der Erwerbstätigen ein Unternehmen gegründet oder sich anderweitig beruflich selbstständig gemacht. Hierbei handelt es sich zu etwa zwei Dritteln um Alleinunternehmer/innen (nicht abgebildet).

Abbildung 103: Berufliche Stellung nach Abschlussart

Insgesamt sind die meisten Absolvent/innen in angemessener beruflicher Stellung tätig, also als mittlere Angestellte oder Angestellte in Führungsposition, als Beamte (auf Zeit) oder selbständig (zusammen je nach Abschlussart 71 Prozent bis 91 Prozent). Die Restkategorie (Sonstige berufliche Stellung) enthält unter anderem Trainees und wissenschaftliche Hilfskräfte.

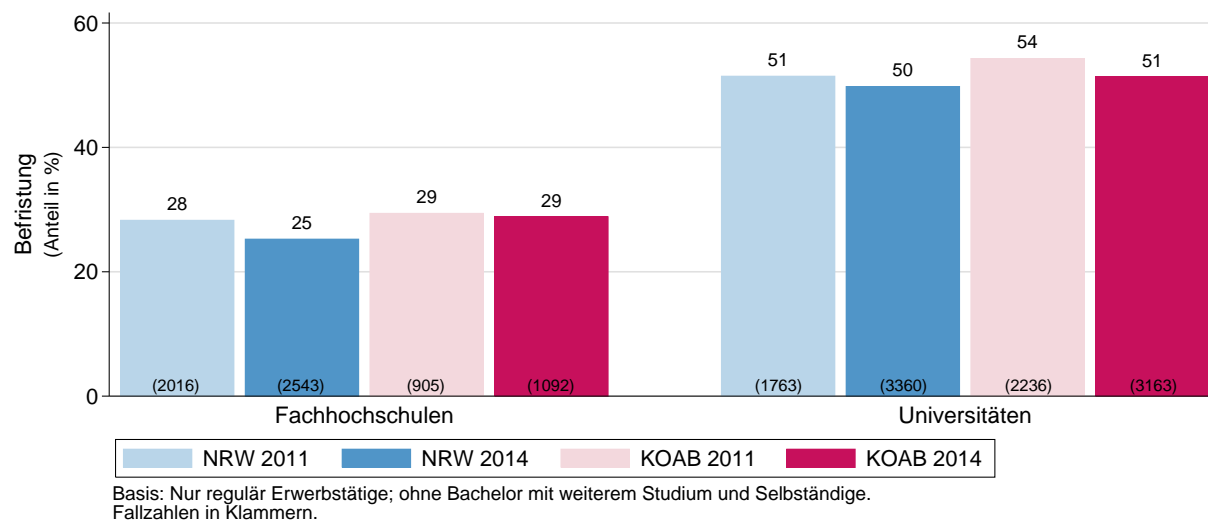
Bachelorabsolvent/innen sind häufiger in niedriger angestellter beruflicher Stellung tätig als Masterabsolvent/innen. Der Unterschied beträgt zehn beziehungsweise 13 Prozentpunkte. Fachhochschulabsolvent/innen üben insgesamt gesehen häufiger innerhalb der ersten 1,5 Jahre eine angemessene Tätigkeit aus als Universitätsabsolvent/innen. Sie sind seltener in niedrigen Angestelltenverhältnissen sowie sonstiger beruflicher Stellung und häufiger als Führungskräfte tätig.

Lehramtsabsolvent/innen, die sich 1,5 Jahre nach Abschluss nicht (mehr) im Referendariat befinden, sind etwa genauso häufig als Angestellte wie als Beamte tätig. Die meisten Staatsexamensabsolvent/innen sind in angemessener beruflicher Stellung tätig. Der Großteil von ihnen ist angestellt und nur sehr wenige gehen 1,5 Jahre nach Abschluss einer Tätigkeit als Selbständige nach (3 Prozent). Dieser Anteil sollte im weiteren Karriereverlauf deutlich ansteigen, wenn ein Teil der Angehörigen freier Berufe sich selbständig macht, z.B. in eigenen oder gemeinsam geführten Kanzleien oder Arztpraxen.

Befristung

Etwa die Hälfte der Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Universitäten des Prüfungsjahrgangs 2014 ist 1,5 Jahre nach dem Studium befristet beschäftigt.⁸⁴ Fachhochschulabsolvent/innen sind insgesamt deutlich seltener befristet angestellt. Verglichen mit dem Prüfungsjahrgang 2011 ist der Anteil leicht von 28 Prozent auf 25 Prozent gesunken. Absolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2014 der NRW-Fachhochschulen haben im Vergleich zu den Absolvent/innen der übrigen KOAB-Fachhochschulen minimal seltener befristete Arbeitsverhältnisse.

Abbildung 104: Befristung im Zeitvergleich

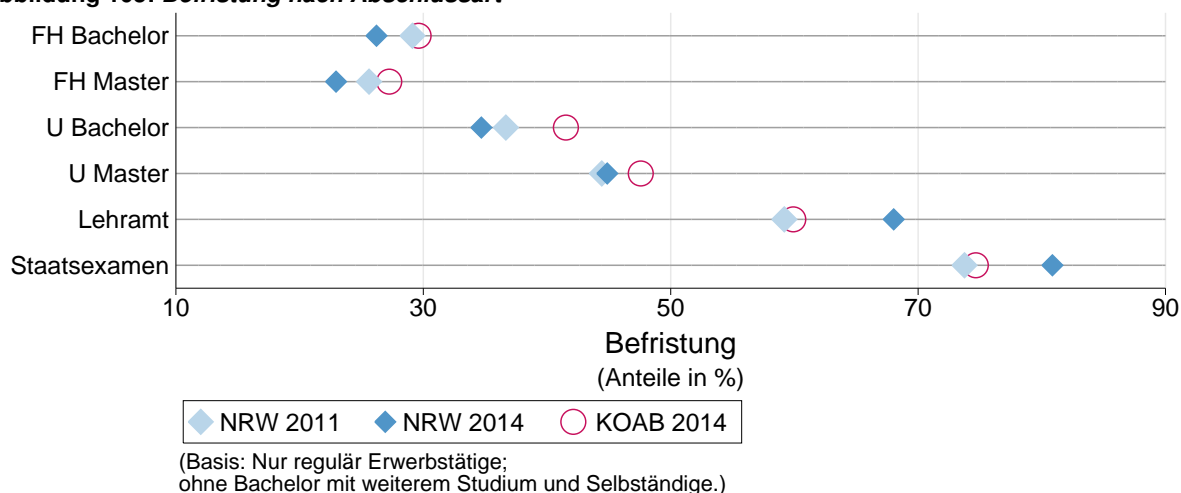


Bachelor- und Masterabsolvent/innen von Fachhochschulen unterscheiden sich nur geringfügig im Anteil befristeter Arbeitsverhältnisse. Masterabsolvent/innen von Universitäten sind häufiger befristet beschäftigt als Bachelorabsolvent/innen von Universitäten. Dies liegt daran, dass Masterabsolvent/innen häufig promovieren: Nur 33 Prozent der nichtpromovierenden Universitäts-Master sind befristet beschäftigt, aber 92 Prozent der Promovierenden. Die zeitlichen Unterschiede innerhalb der Abschlussarten liegen zwischen einem (U Master) und sieben (Lehramt) Prozentpunkten. Lehramts- und Staatsexamensabsol-

⁸⁴ Selbständige wurden hierbei nicht berücksichtigt.

vent/innen sind überwiegend befristet beschäftigt (Referendare wurden hier nicht berücksichtigt). Bei den Staatsexamensabsolvent/innen ist der Befristungsanteil des Prüfungsjahrgangs 2014 verglichen mit den Absolvent/innen von 2011 leicht gestiegen (von 74 Prozent auf 81 Prozent).

Abbildung 105: Befristung nach Abschlussart

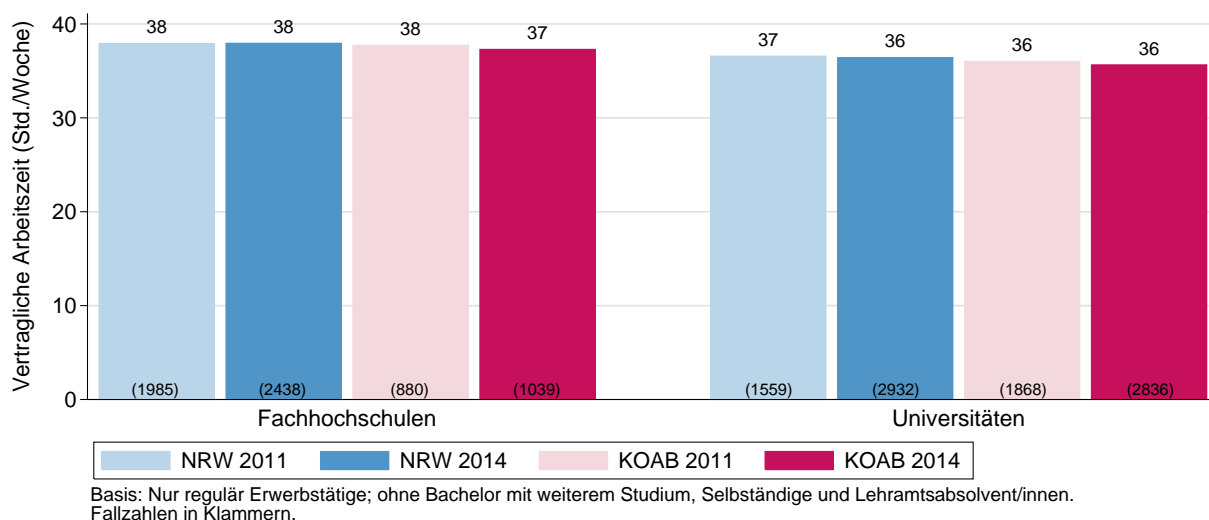


Arbeitszeit

Bei der Untersuchung der vertraglich vereinbarten Wochenarbeitszeiten werden Selbständige nicht berücksichtigt. Darüber hinaus werden die Lehramtsabsolvent/innen ausgeschlossen, da diese ihre Arbeitszeit in der Regel in Unterrichtsstunden rechnen und daher teilweise entsprechend angeben.

Die vertraglichen Arbeitszeiten unterscheiden sich nur minimal zwischen verschiedenen Regionen und Prüfungsjahrgängen. FH-Absolvent/innen sind häufiger in Vollzeit beschäftigt und arbeiten daher im Durchschnitt eine Stunde pro Woche länger als Universitätsabsolvent/innen.

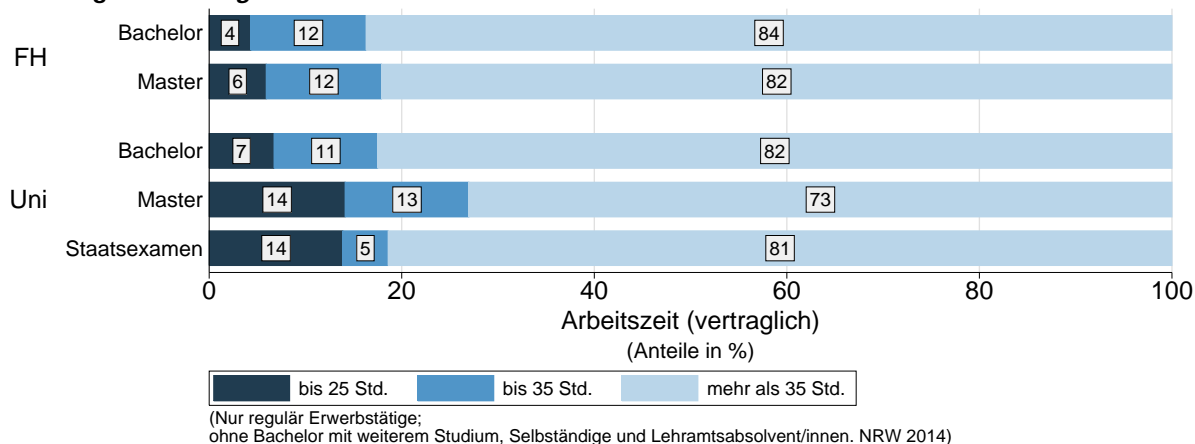
Abbildung 106: Vertraglich vereinbarte Arbeitszeit



Der Anteil vollzeiterwerbstätiger Absolvent/innen (Arbeitszeit von mehr als 35 Stunden pro Woche) liegt für alle Abschlussarten bis auf Universitäts-Master bei über 80 Prozent. Letztere arbeiten, wie auch Staatsexamensabsolvent/innen, häufiger gleichzeitig an einer Promotion (siehe Tab. 14), während der Teilzeitarbeitsverhältnisse üblicher sind: 41 Prozent der promovierenden Masterabsolvent/innen von Universitäten arbeiten maximal 25 Stunden pro Woche. Bei den nichtpromovierenden Masterabsol-

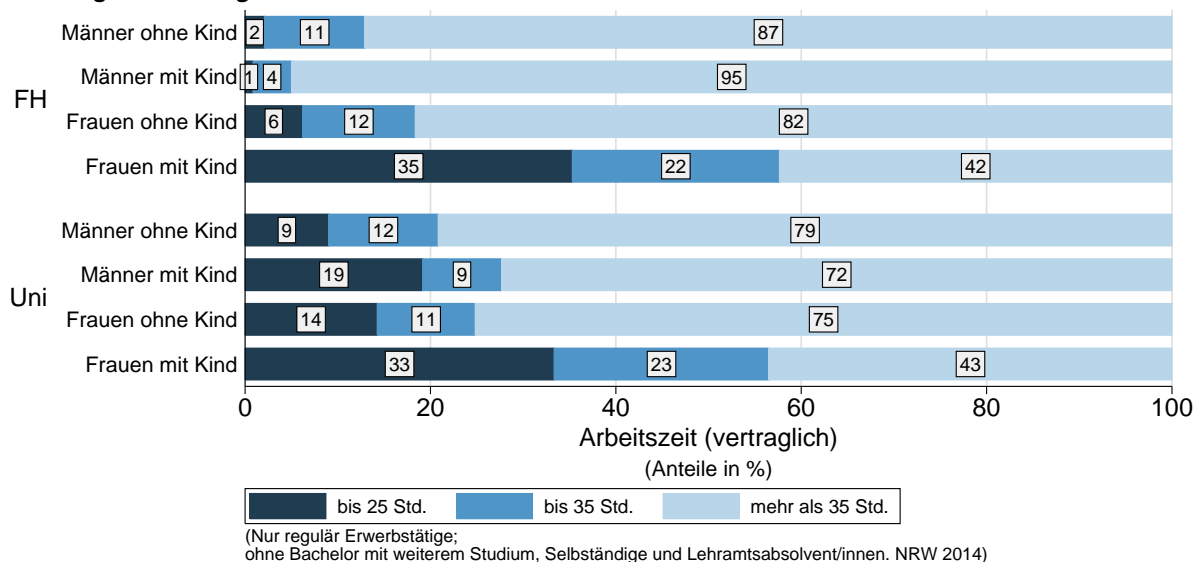
vent/innen sind es nur acht Prozent (nicht abgebildet), während 80 Prozent mehr als 35 Stunden pro Woche arbeiten.

Abbildung 107: Vergleich vereinbarte Arbeitszeit nach Abschlussart

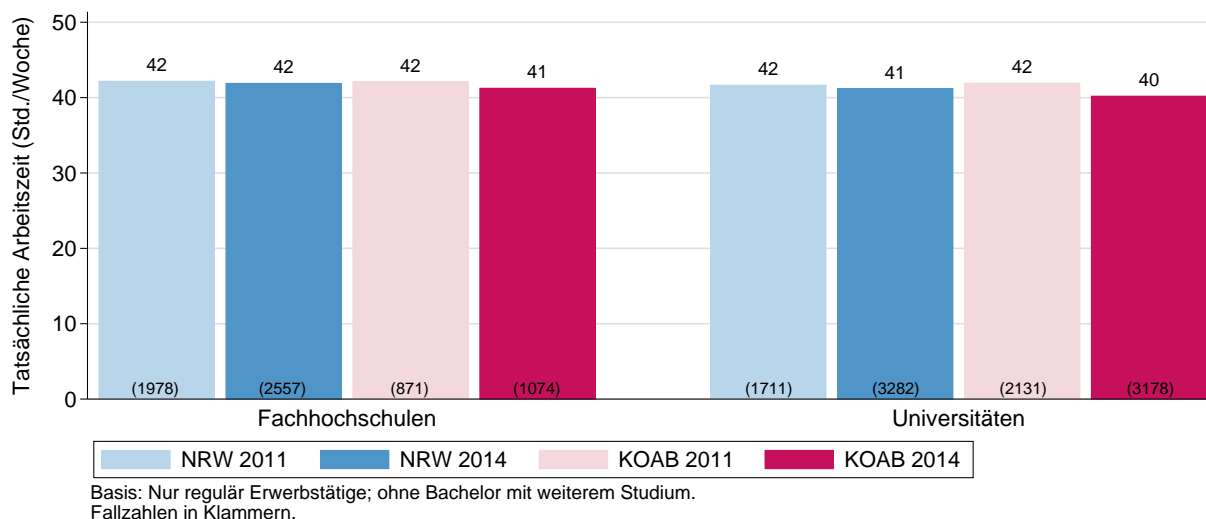


Männer ohne Kinder arbeiten häufiger in Vollzeit als Frauen ohne Kinder. Der Unterschied beträgt für Absolvent/innen beider Hochschultypen sechs Prozentpunkte. Elternschaft und Arbeitszeit zeigen geschlechtsspezifische Zusammenhänge: Absolventinnen, die bei Studienabschluss Kinder hatten, arbeiten häufiger in Teilzeit als Absolventinnen, die bei Studienabschluss keine Kinder hatten. Bei Männern lässt sich, ähnlich wie bereits in Hinblick auf die Arbeitssuchendenquote (Abb. 96), kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Elternschaft und Arbeitszeit benennen – unter den FH-Absolventen arbeiten Väter länger als kinderlose Männer, unter den Universitätsabsolventen arbeiten Väter hingegen häufiger in Teilzeit.

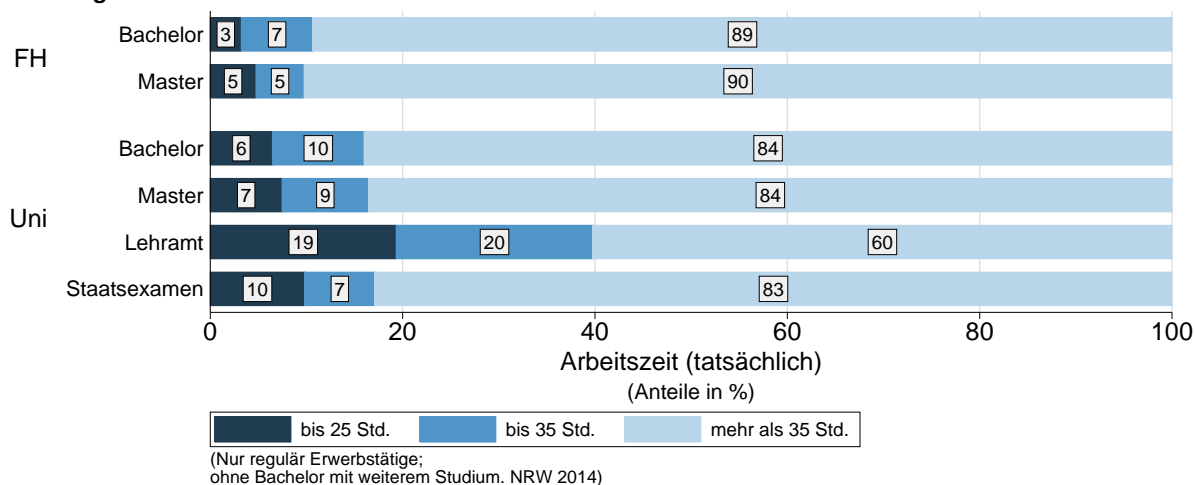
Abbildung 108: Vergleich vereinbarte Arbeitszeit nach Geschlecht und Elternschaft



Überstunden sind für viele Hochschulabsolvent/innen die Regel. Die tatsächliche Arbeitszeit liegt im Schnitt vier bis fünf Stunden über der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit. Die durchschnittliche Übersteigerung der vertraglichen Arbeitszeit liegt je nach Hochschultyp, Region und Prüfungsjahrgang zwischen zehn und 20 Prozent (nicht abgebildet).

Abbildung 109: Tatsächliche Arbeitszeit

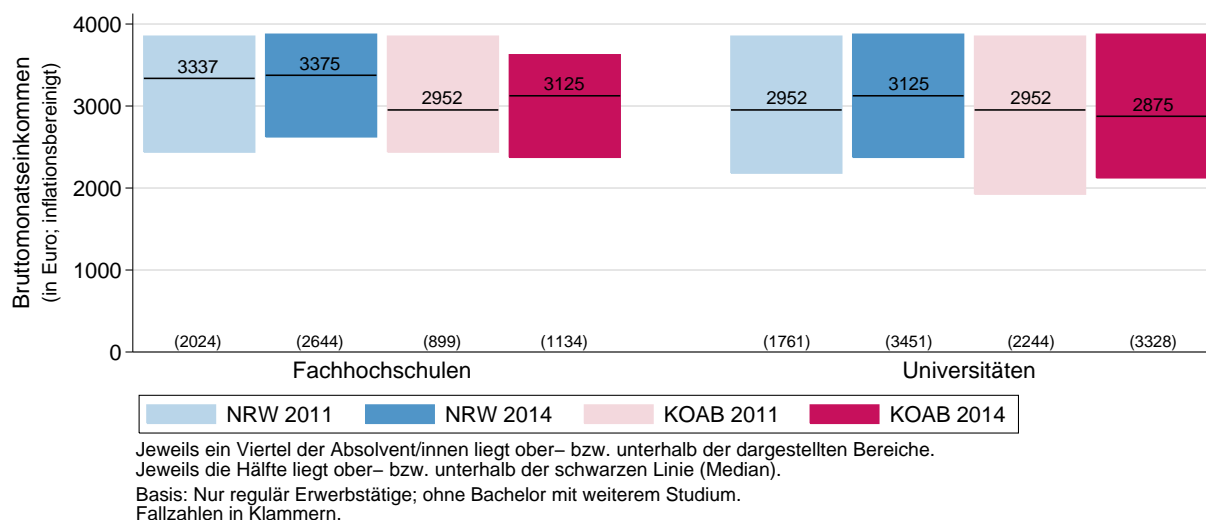
Die tatsächlichen Arbeitszeiten unterscheiden sich nur geringfügig zwischen Bachelor- und Masterabsolvent/innen. Obwohl nur 73 Prozent der Universitätsmaster eine vertragliche Arbeitszeit von über 35 Stunden hat, liegen 84 Prozent im Bereich einer Vollzeitwerbstätigkeit, wenn man die tatsächlichen Arbeitszeiten betrachtet. Bei Bachelor- und Masterabsolvent/innen von Fachhochschulen übersteigt der Anteil faktisch Vollzeitwerbstätiger ebenfalls den Anteil der Absolvent/innen mit einer vertraglichen Vollzeitstelle, wenngleich nur um fünf (BA) beziehungsweise acht (MA) Prozentpunkte. Lehramtsabsolvent/innen mit regulärer Beschäftigung arbeiten nur zu 60 Prozent in Vollzeit. Ein Vergleich mit der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ist hier nicht möglich (siehe oben). Staatsexamensabsolvent/innen berichten mit 45 Wochenstunden die im Mittel höchste tatsächliche Arbeitszeit aller untersuchten Abschlussarten (nicht abgebildet).

Abbildung 110: Tatsächliche Arbeitszeit nach Abschlussart

Monatseinkommen

Die Hälfte der Fachhochschulabsolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2014 aus NRW erzielt ein Monatsbruttoeinkommen über 3400 Euro.⁸⁵ Das Medianeinkommen von Universitätsabsolvent/innen ist mit 3100 Euro etwas geringer. Insgesamt ist die Streuung der Einkommen bei Universitätsabsolvent/innen etwas höher als bei Fachhochschulabsolvent/innen. Die Medianeinkommen nordrhein-westfälischer Absolvent/innen liegen über denen der übrigen KOAB-Hochschulen. Dies liegt zum Teil daran, dass unter den Fachhochschulabsolvent/innen nordrhein-westfälischer Hochschulen deutlich mehr Absolvent/innen ingenieurwissenschaftlicher Fächer und etwas mehr Wirtschafts-, Rechts- und Naturwissenschaftler/innen zu finden sind. Die höheren Einkommen nordrhein-westfälischer Universitätsabsolvent/innen können nur in geringem Maße durch die Fächerzusammensetzung erklärt werden.

Abbildung 111: Bruttomonatseinkommen im Zeitvergleich



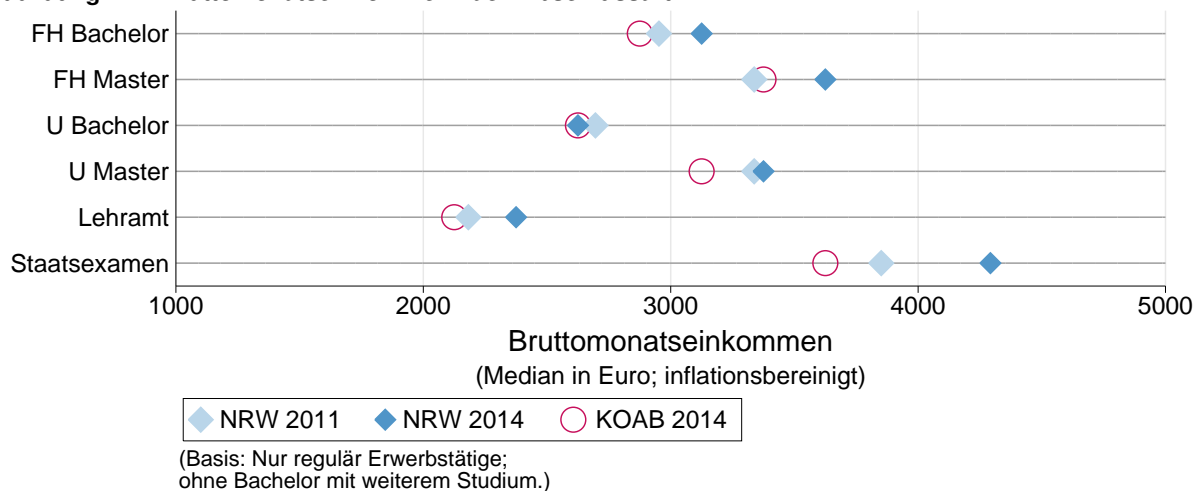
Die Mediangehälter stiegen bei Bachelor- und Masterabsolvent/innen von Universitäten nicht an. Bei allen anderen Abschlussarten lässt sich ein Anstieg von knapp 200 bis 400 Euro beobachten. Der deutliche Anstieg der Medianeinkommen von Staatsexamensabsolvent/innen ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass im Prüfungsjahrgang 2014 mehr Humanmediziner/innen enthalten sind, die sehr hohe Einkommen erzielen. In den einzelnen Fächern stiegen die Medianeinkommen um etwa 0 bis 200 Euro (nicht abgebil-

⁸⁵ Die Einkommen werden anhand von Boxplots dargestellt. Es werden pro Kategorie drei Werte berichtet: Der Median, der die Absolvent/innen in zwei gleich große Gruppen teilt, wird als schwarze Linie dargestellt. Die obere und untere Kante der Box zeigt Quartile an: Unterhalb der unteren Kante liegt ein Viertel der Absolvent/innen. Für alle drei Werte gilt: Je höher ein Wert liegt, desto höher ist das Einkommen.

Die Monatseinkommen wurden anhand der Frage Z82 erfasst („Wie hoch ist derzeit Ihr monatliches Arbeitseinkommen? Falls Sie selbständig sind: Bitte schätzen Sie Ihren monatlichen Gewinn vor und nach Steuern.“). Die Befragten konnten sowohl Brutto- als auch Nettowerte angeben. Etwa jeweils ein Achtel der Befragten gab 2014 nur das Brutto- (12,0 %) bzw. nur das Nettoeinkommen (13,0 %) an, der Großteil gab beide Einkommensarten an (70,9 %) und nur 4,1 % machten keine Angabe zum Einkommen (PJ 2014, N=20.514). Von weniger als einem Prozent der Befragten (N=132) mit beiden Angaben wurden Netto- und Bruttoangaben offensichtlich verwechselt (die Bruttoangaben lagen bei diesen Absolvent/innen unterhalb der Nettoangaben). Diese Angaben wurden bei der Datenaufbereitung entsprechend korrigiert. Fehlende Bruttoangaben wurden unter Zuhilfenahme von empirisch ermittelten Schätzgleichungen, jeweils getrennt nach beruflicher Stellung, aus den Nettoangaben geschätzt. Da sich die mit einem bestimmten Einkommen verbundene Kaufkraft über die Jahre verändert, werden die Einkommensangaben inflationsbereinigt, um aussagekräftigere Vergleiche zwischen den Prüfungsjahrgängen anstellen zu können. Grundlage sind die Verbraucherpreisindizes (VPI) des Statistischen Bundesamtes (GENESIS-Datenbank Tabelle 61111-0001) der Jahre, die jeweils ein Jahr nach dem Prüfungsjahrgang liegen. Diese VPI ergeben eine Inflation von gerundet 2,69 Prozent zwischen 2012 (VPI 104,1 gegenüber 2010) und 2015 (VPI 106,9 gegenüber 2010), mit der die Einkommensangaben des Prüfungsjahrgangs 2011 multipliziert wurden.

det). Die Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Hochschulen erzielen in allen Abschlussarten höhere Einkommen als die aus anderen Bundesländern.

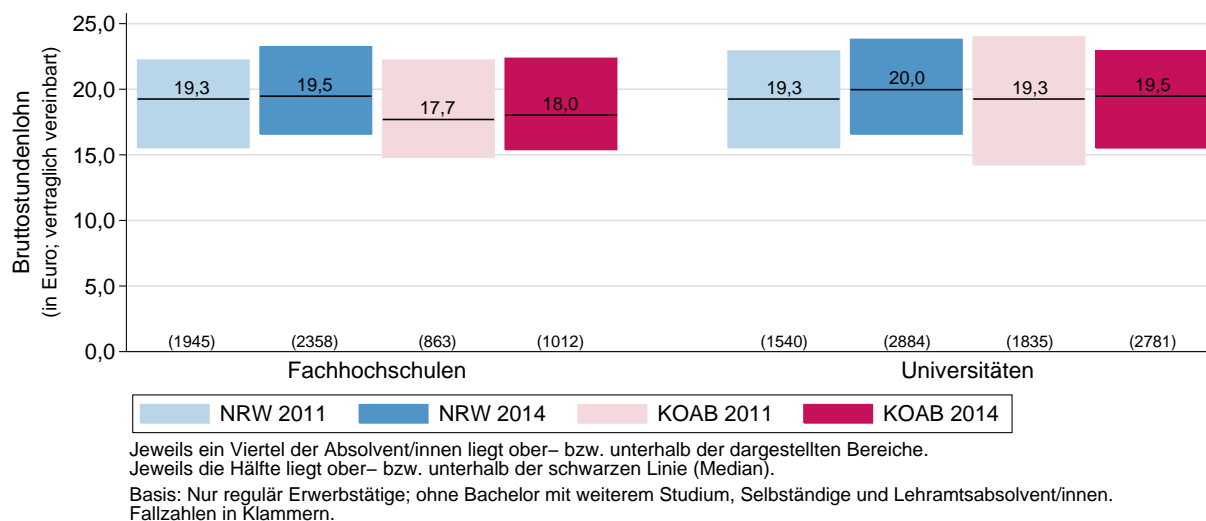
Abbildung 112: Bruttomonatseinkommen nach Abschlussart



Stundenlöhne

Die monatlichen Einkommen sind in sehr starkem Maße durch die Arbeitszeit bestimmt. Aus diesem Grund werden im Folgenden Bruttostundenlöhne herangezogen, um Entlohnungsungleichheiten zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Arbeitszeiten, zum Beispiel Frauen und Männern, besser bestimmen zu können.⁸⁶ Lehramtsabsolvent/innen sowie Selbständige wurden aufgrund unklarer Angaben zur vertraglich vereinbarten Arbeitszeit nicht ausgewertet.

Abbildung 113: Stundenlöhne im Zeitvergleich

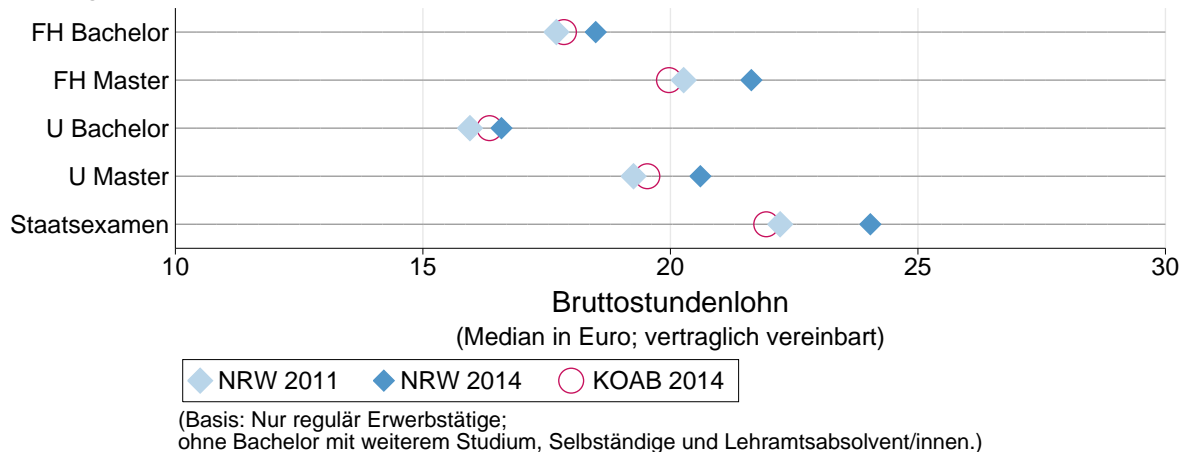


Die Medianstundenlöhne liegen bei Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen bei etwa 20 Euro (FH: 19,5; Uni: 20,0). Absolvent/innen nordrhein-westfälischer Fachhochschulen erzielen etwas höhere

⁸⁶ Die Bruttostundenlöhne ergeben sich aus den Bruttomonatslöhnen geteilt durch das Produkt aus vertraglich vereinbarter Arbeitszeit in Wochenstunden und Anzahl der Wochen pro Monat (13 Wochen / 3 Monate = ca. 4,333 Wochen pro Monat).

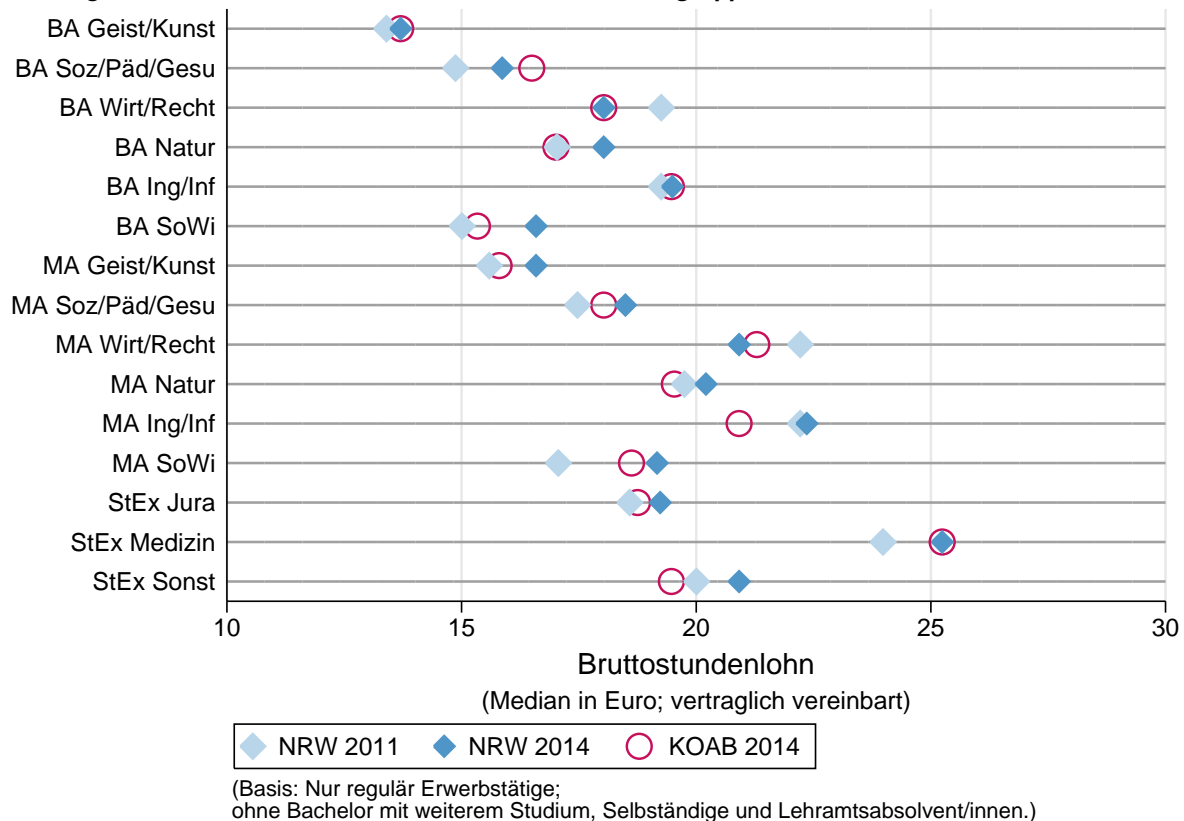
Medianlöhne als diejenigen aus anderen Bundesländern (18,0). Auch die Löhne von Universitätsabsolvent/innen sind geringfügig breiter gestreut als die von Fachhochschulabsolvent/innen. Fachhochschulabsolvent/innen aus NRW erzielen um etwa 1,5 Euro höhere Stundenlöhne als diejenigen aus anderen Bundesländern, unter anderem weil bei letzteren der Anteil der überdurchschnittlich gut verdienenden Gruppe der Ingenieurwissenschaftler/innen niedriger ist. Bei Universitätsabsolvent/innen sind die Lohnunterschiede nach Hochschulregion nur sehr gering.

Abbildung 114: Stundenlöhne nach Abschlussart

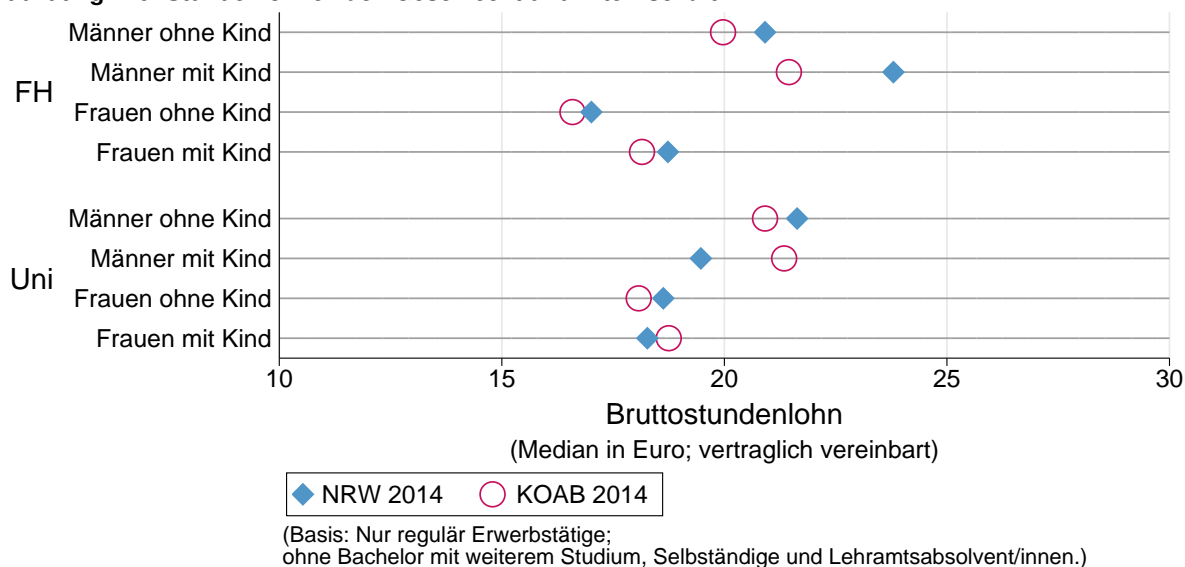


Die Medianlöhne variieren stark über die verschiedenen Abschlussarten hinweg: Die niedrigsten Löhne von etwa 16 Euro pro Stunde erzielen Absolvent/innen mit Bachelorabschlüssen von Universitäten. Fachhochschulbachelor bekommen mit 18 Euro pro Stunde deutlich mehr. Unter Masterabsolvent/innen macht der Hochschultyp keinen so großen Unterschied wie unter Bachelorabsolvent/innen. Die Hälfte der Staatsexamensabsolvent/innen erzielt Bruttostundenlöhne über 24 Euro.

Die Medianstundenlöhne unterscheiden sich zwischen den Fächern: So erzielen Bachelorabsolvent/innen geistes- und kunstwissenschaftlicher Fächer zur Hälfte Bruttostundenlöhne von unter 14 Euro. Bei den Bachelorabsolvent/innen der Ingenieurwissenschaften liegt dieser Wert bei fast 20 Euro. Für Masterabsolvent/innen gilt ebenfalls, dass Abschlüsse wirtschafts-, rechts-, natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studienfächer mit einer besseren Bezahlung einhergehen als Abschlüsse in Sozial-, Gesundheits-, Erziehungs-, Geistes- und Kunstwissenschaften. In den meisten Fächern sind die Stundenlöhne gegenüber dem Prüfungsjahrgang 2011 gestiegen (Ausnahme: BA und MA Wirtschaft/Recht).

Abbildung 115: Stundenlöhne nach Abschlussart und Fächergruppe

Die Entlohnungsungleichheit zwischen Frauen und Männern, der sogenannte gender pay gap (auch: gender wage gap), ist bei Hochschulabsolvent/innen, insbesondere von Fachhochschulen, besonders deutlich (vgl. Finke 2010, S. 33f) und zeigt sich bereits 1,5 Jahre nach Hochschulabschluss: Sowohl der Median als auch der Mittelwert des Bruttostundenlohns von Frauen liegt je nach Hochschultyp zwischen drei und vier Euro unter dem von Männern. Die mittleren Stundenlöhne von Absolventen sind somit 21,6 Prozent (22,05 Euro vs. 18,14 Euro bei Fachhochschulabsolvent/innen) bzw. 15,4 Prozent (22,20 Euro vs. 19,23 Euro bei Universitätsabsolvent/innen) höher als die von Absolventinnen. Frauen mit Kindern arbeiten zwar weniger Stunden pro Woche als Frauen ohne Kinder (siehe Abb. 108), bekommen aber für die vereinbarte Arbeitszeit einen ähnlichen Stundenlohn wie oder sogar minimal höheren Stundenlohn als Frauen ohne Kinder. Männer, die bei Studienabschluss Kinder hatten, erzielten 1,5 Jahre nach Abschluss je nach Hochschultyp teils höhere (FH) und teils niedrigere (Uni) Stundenlöhne.

Abbildung 116: Stundenlöhne nach Geschlecht und Elternschaft

Einflussfaktoren der Stundenlöhne

Zur Untersuchung der Einflussfaktoren der Bruttostundenlöhne werden lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Es werden unstandardisierte Koeffizienten berichtet. Ein Wert von +0,5 bedeutet, dass bei einer Veränderung des Einflussfaktors um (plus) eine Einheit die Bruttostundenlöhne um 0,5 Euro steigen (für detaillierte Informationen zur Interpretation siehe Abschnitt 2.2). Negative Koeffizienten zeigen eine Verringerung der Stundenlöhne an. Bei kategorialen Einflussfaktoren werden jeweils die Veränderungen im Vergleich zur Referenzkategorie angegeben. Es werden insgesamt sieben Modelle geschätzt. Modell 1 enthält ausschließlich die soziodemographischen Ungleichheitsdeterminanten. Im weiteren Verlauf werden schrittweise Merkmale des Studiums (Modell 2), berufliche Vorerfahrungen und Alter (3), Schul- und Studienleistungen (4), weitere im Studium erworbene Qualifikationssignale (5) und Elternschaft (6) in die Schätzung aufgenommen. Im Gesamtmodell (7) werden zusätzlich objektive Beschäftigungsmerkmale überprüft.⁸⁷

Einflussfaktoren an Fachhochschulen

Die soziodemographischen Merkmale erklären bereits acht Prozent der Varianz der Bruttostundenlöhne ($R^2=0,079$). Die Bildungsherkunft hat keinen Einfluss auf die Bruttostundenlöhne von Fachhochschulabsolvent/innen (Modell 1). Absolvent/innen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich insgesamt nicht (mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung) beziehungsweise nur geringfügig (mit ausländischer HZB) von denjenigen ohne Migrationshintergrund.

Von den untersuchten soziodemographischen Merkmalen weist einzig das Geschlecht einen signifikanten Effekt auf. Der Unterschied liegt bei 3,5 Euro. Dieser Unterschied verringert sich jeweils leicht, wenn Studienfächergruppen und die berufsrelevanten Vorerfahrungen kontrolliert werden (Modelle 2 und 3). Der Effekt sinkt nochmals deutlich auf ca. minus zwei Euro (Modell 7), wenn die berufliche Stel-

⁸⁷ Die unterschiedliche Länge der Untersuchungszeiträume der Absolvent/innen, die sich aus dem Design von Absolventenbefragungen ergibt, kann sich auf die Arbeitsmarkterträge auswirken. Mit steigender Zeit nach dem Abschluss können berufliche Erfahrungen erworben werden, die sich wiederum in höhere Löhne übersetzen können. Aus diesem Grund wird in einem zusätzlichen Modell die Länge des Zeitraums zwischen Studienabschluss und Befragung kontrolliert. Die Ergebnisse werden in den Fußnoten 89 und 90 knapp beschrieben.

lung sowie die Unternehmensgröße kontrolliert werden, da Frauen überproportional häufig in niedrigen Angestelltenposition tätig sind und eher in kleinen Unternehmen arbeiten.

Studienfächer und Abschlussarten erhöhen die Varianzaufklärung des Modells um weitere acht Prozentpunkte ($R^2=0,156$). Die Einkommen von Masterabsolvent/innen liegen 2,8 Euro über denen der Bachelorabsolvent/innen (Modell 2). Ein Teil des Effektes des Masterstudiums kann jeweils durch häufigere Berufserfahrungen aus dem Studium (Modell 3), bessere Schul- und Studienleistungen (Modell 4) sowie seltenere Tätigkeiten sowohl als niedrige Angestellte als auch in kleinen Unternehmen erklärt werden (Modell 7). Es bleibt eine Einkommensdifferenz von etwa 1,7 Euro. Absolvent/innen der Fächergruppen Wirtschaft/Recht, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften erzielen um etwa drei Euro höhere Stundenlöhne als Absolvent/innen geisteswissenschaftlicher oder künstlerischer Fächer (Modell 2). Die Fächerunterschiede bleiben über die Modelle hinweg weitestgehend gleich und können nur zu einem Teil durch Beschäftigungsmerkmale erklärt werden (Modell 6).

Die Modellgüte erhöht sich nochmals merklich ($R^2=0,190$, Modell 3), wenn berufsrelevante Vorerfahrungen sowie das Alter in das Modell aufgenommen werden. Die Einkommen steigen mit dem Alter bei Studienabschluss deutlich an. Wir vermuten, dass das Alter ein höheres Verhandlungsgeschick, weitere nicht gemessene berufliche Erfahrungen sowie die allgemein höheren finanziellen Verpflichtungen und Ansprüche an den Lebensstandard widerspiegelt. Darüber könnten altersspezifische Zuschreibungen (zum Beispiel Seriosität oder Erfahrung) implizit oder explizit bei der Personalauswahl zum Tragen kommen. Vorhochschulische Berufsausbildungen beeinflussen den Stundenlohn nicht signifikant; Erwerbstätigkeiten, die zur hauptsächlichen Studienfinanzierung dienen, also entsprechend umfangreich und lange ausgeübt werden, hingegen schon.

Schul- und Studienleistungen beeinflussen die Stundenlöhne zum Teil signifikant, verbessern die Modellgüte aber nur geringfügig (Modell 4, $R^2=0,206$). Interessanterweise spielt die Examensnote bei Fachhochschulabsolvent/innen eine geringere Rolle für die erzielten Einkommen als die Note der Hochschulzugangsberechtigung. Es ist denkbar, dass der positive Effekt des Einhaltens der Regelstudienzeit auf nicht beobachtete Einflüsse zurückgeführt werden könnte. Zum Beispiel kann das Studium als Mittel zur beruflichen Weiterqualifikation mit garantiertem Aufstieg aufgenommen worden sein, was als Anreiz für ein schnelles Studium wirkt.

Weitere Leistungssignale sind für die Bruttostundenlöhne von Fachhochschulabsolvent/innen irrelevant. Die Modellgüte verbessert sich praktisch nicht (Modell 5, $R^2=0,208$). Weder Auslandssemester noch Praktika noch die Beschäftigung als Hilfskraft sind von Belang.

Elternschaft ist bei Männern mit etwas höheren Stundenlöhnen (Modell 6: 0,9 Euro) und bei Frauen mit etwas geringeren Stundenlöhnen verbunden, wenngleich die Effekte nicht signifikant sind.⁸⁸

Die Modellgüte steigt deutlich, wenn weitere Beschäftigungsmerkmale als Einflussfaktoren aufgenommen werden (Modell 7; $R^2=0,281$). Der Beschäftigungssektor (öffentlicher Dienst vs. Privatwirtschaft) sowie die Anstellung in oder außerhalb NRW weisen keine signifikanten Effekte auf. Wichtig sind hingegen die Unternehmensgröße sowie die berufliche Stellung. Wer in einem großen Unternehmen oder einer großen Organisation mit mehr als 250 Mitarbeiter/innen angestellt ist, verdient durchschnittlich einen um mehr als drei Euro höheren Stundenlohn als Absolvent/innen in kleinen Unternehmen mit unter 50 Mitarbeiter/innen.⁸⁹

⁸⁸ Der Effekt für Frauen wird aus der Summe der Koeffizienten des einfachen Effekts „mit Kindern“ und des Interaktionseffekts „Frau * Kind(er)“ berechnet.

⁸⁹ Die Kontrolle des Untersuchungszeitraums, also der Anzahl der Monate vom Studienabschluss bis zur Befragung, verändert die Koeffizienten des Modells nur minimal (Modell nicht berichtet). Der Untersuchungszeitraum hat einen Effekt von -0,17 Euro pro Monat sowie von 0,01 Euro pro Monat im Quadrat (jeweils nicht signifikant). Die Modellgüte steigt auf $R^2=0,285$. Die übrigen Koeffizienten verändern sich nicht, wenn der Untersuchungszeitraum kontrolliert wird.

Tabelle 15: Lineare Regression der Bruttostundenlöhne von Fachhochschulabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	-0,41	-0,44	-0,42	-0,41	-0,43	-0,43	-0,15
Hochschulabschluss	0,06	-0,37	-0,12	-0,06	-0,08	-0,08	0,16
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-3,47**	-2,70**	-2,23**	-2,45**	-2,42**	-2,32**	-1,86**
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	0,41	0,51	0,49	0,56	0,54	0,54	0,50
mit MH, ausländische HZB	-0,86	-2,13 ⁺	-2,28 ⁺	-2,17 ⁺	-2,21 ⁺	-2,22 ⁺	-1,96 ⁺
Bachelor		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master		2,83**	2,22**	1,82**	1,72**	1,73**	1,65**
Geistesw./Kunstw.		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Soz/Päd/Gesundw.		1,34*	0,92	0,60	0,72	0,69	1,12 ⁺
Wirtschaft/Recht		3,19**	3,04**	2,90**	3,01**	2,98**	2,08**
Naturw.		3,08**	3,34**	3,32**	3,32**	3,31**	2,32**
Ing/Inf		3,27**	3,34**	3,44**	3,51**	3,48**	2,57**
SoWi		2,13	1,62	1,07	1,07	1,04	1,37
Alter bei Studienabschluss			0,22**	0,25**	0,26**	0,25**	0,24**
ohne Ausbildung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung			-0,56	-0,50	-0,50	-0,49	-0,51
fachnahe Ausbildung			0,32	0,36	0,33	0,33	0,33
anderweitige Studienfinanzierung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit			1,21**	1,27**	1,28**	1,27**	1,10**
Abitur				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung				-0,10	-0,07	-0,06	0,12
Note der Hochschulzugangsberechtigung				0,95**	0,94**	0,94**	0,82*
Fachstandardisierte Examensnote				0,38 ⁺	0,34 ⁺	0,35 ⁺	0,34 ⁺
RSZ überschritten				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
RSZ eingehalten				0,69*	0,70*	0,68*	0,52 ⁺
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					0,32	0,32	0,10
kein Praktikum					Ref.	Ref.	Ref.
Praktikum absolviert					-0,09	-0,08	-0,25
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,50	0,50	0,20
bei Studienabschluss ohne Kind						Ref.	Ref.
mit Kind(ern)						0,90	0,42
Interaktionseffekt: Frau*mit Kind						-1,47	-0,91
Beschäftigt in NRW							Ref.
Anderes Bundesland							0,00
Sektor: Privatwirtschaft							Ref.
Öffentlicher Bereich							-0,39
Non-Profit Organisationen							-0,38
Angestellte, niedrig							Ref.
Angestellte, mittel							1,17**
Angestellte, Führungsposition							2,31**
Beamte							-2,79**
Sonstige berufliche Stellung							-1,94*
1-49 Beschäftigte im Unternehmen							Ref.
50-249 Beschäftigte im Unternehmen							1,12**
Mehr als 250 Beschäftigte im Unternehmen							3,53**
Konstante	21,42**	17,61**	11,01**	7,72**	7,50**	7,53**	6,01*
N	1341	1341	1341	1341	1341	1341	1341
R ²	0,079	0,156	0,190	0,206	0,208	0,209	0,281

NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

Einflussfaktoren an Universitäten

Im Großen und Ganzen werden die Einkommen von Universitätsabsolvent/innen von ähnlichen Faktoren beeinflusst wie die der Fachhochschulabsolvent/innen: Das Geschlecht, Abschlussart und Fächergruppe des Studiums, die berufliche Stellung sowie die Unternehmensgröße wirken sich deutlich auf die Stundenlöhne aus.

Darüber hinaus erzielen Akademikerkinder etwas höhere Löhne, was größtenteils durch die Fachwahl erklärt werden kann. Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung weisen geringere Löhne auf. Dies kann zum Teil durch schlechtere Studienleistungen sowie eine niedrigere berufliche Stellung im Vergleich zu Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund erklärt werden. Universitätsabsolvent/innen erzielen höhere Löhne, je besser ihre Examensnoten sind und wenn sie das Abitur anstatt einer anderen Hochschulzugangsberechtigung haben. Die Note der Hochschulzugangsberechtigung sowie das Einhalten der Regelstudienzeit sind zwar ebenfalls mit höheren Löhnen verbunden, jedoch sind die Effekte zum Teil nicht signifikant.

Die Stundenlöhne von Universitätsabsolvent/innen hängen im Vergleich zu denen von Fachhochschulabsolvent/innen nicht signifikant mit dem Alter und beruflichen Vorerfahrungen zusammen. Die Effekte von Berufsausbildungen und Alter sind zwar absolut gesehen größer, können aber aufgrund der relativ geringen Häufigkeiten nicht statistisch abgesichert werden. Elternschaft wirkt sich bei Universitätsabsolventen negativ auf das Einkommen aus, aber ebenfalls nicht signifikant. Mobilität macht sich für Universitätsabsolvent/innen bezahlt: Außerhalb NRWs beschäftigte Absolvent/innen erzielen höhere Bruttostundenlöhne. Die Stundenlöhne in Non-Profit-Organisationen sind etwas, aber nicht signifikant geringer als in der Privatwirtschaft.⁹⁰

⁹⁰ Der Untersuchungszeitraum ist für Universitätsabsolvent/innen unbedeutend: Pro Monat erzielen sie 0,74 Euro niedrigere Stundenlöhne. Der Koeffizient der quadrierten Monate liegt bei 0,02 (jeweils nicht signifikant). Daraus ergibt sich wiederum eine leicht u-förmige Verteilung, bei der die Stundenlöhne insgesamt ansteigen. Die Modellgüte steigt gegenüber Modell 7 fast überhaupt nicht ($R^2=0,203$). Die Signifikanzniveaus der anderen Koeffizienten ändern sich nicht (Modell nicht berichtet).

Tabelle 16: Lineare Regression der Bruttostundenlöhne von Universitätsabsolvent/innen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Eltern: ohne Ausbildung/mit Lehre	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Berufsfachschule/Meister	-0,18	-0,23	-0,03	-0,02	-0,05	-0,04	-0,19
Hochschulabschluss	1,18 ⁺	0,46	0,73	0,41	0,34	0,30	0,09
männlich	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
weiblich	-3,00**	-1,67**	-1,18	-1,31 ⁺	-1,28 ⁺	-1,11	-0,71
ohne Migrationshintergrund	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
mit MH, deutsche HZB	0,22	0,33	0,08	0,37	0,35	0,38	0,33
mit MH, ausländische HZB	-1,58*	-1,69*	-2,27*	-1,56 ⁺	-1,40	-1,21	-0,59
Bachelor		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Master		2,70**	2,00	1,20	1,00	0,68	0,04
Staatsexamen		5,83**	5,11**	3,48	3,29	2,82	1,90
Geistesw./Kunstw.		Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Soz/Päd/Gesundw.		3,35**	2,76**	2,59**	2,72**	2,88**	2,33**
Wirtschaft/Recht		3,43**	3,87**	3,93**	3,95**	4,04**	3,23**
Naturw.		3,49*	3,76*	3,66**	3,72**	3,83**	3,62**
Ing/Inf		5,58**	5,91**	6,06**	6,11**	6,18**	5,20**
SoWi		2,01**	1,94**	1,64**	1,65**	1,79**	1,55**
Alter bei Studienabschluss			0,72	0,84	0,84	1,00	0,98
ohne Ausbildung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
fachfremde Ausbildung			-3,04	-2,80	-2,74	-2,93	-3,11
fachnahe Ausbildung			-1,13	-0,89	-0,86	-1,03	-1,38
anderweitige Studienfinanzierung			Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit			-0,34	-0,16	-0,09	-0,23	-0,39
Abitur				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
andere Hochschulzugangsberechtigung				-2,33*	-2,18*	-2,14*	-1,99*
Note der Hochschulzugangsberechtigung				1,29 ⁺	1,20	1,28	0,91
Fachstandardisierte Examensnote				0,81*	0,76*	0,73*	0,76*
RSZ überschritten				Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
RSZ eingehalten				0,74	0,81	0,94	0,97
ohne Auslandsstudium					Ref.	Ref.	Ref.
mit Auslandsstudium					1,00**	0,95*	0,44
kein Praktikum					Ref.	Ref.	Ref.
Praktikum absolviert					0,19	0,24	0,08
ohne Hilfskraftstelle					Ref.	Ref.	Ref.
mit Hilfskraftstelle					0,47	0,55	0,29
bei Studienabschluss ohne Kind						Ref.	Ref.
mit Kind(ern)						-3,42	-2,99
Interaktionseffekt: Frau*mit Kind						-3,76	-3,77
Beschäftigt in NRW							Ref.
Anderes Bundesland							0,98*
Sektor: Privatwirtschaft							Ref.
Öffentlicher Bereich							0,22
Non-Profit Organisationen							-0,57
Angestellte, niedrig							Ref.
Angestellte, mittel							2,29**
Angestellte, Führungsposition							2,12**
Beamte							-0,37
Sonstige berufliche Stellung							-0,95
1-49 Beschäftigte im Unternehmen							Ref.
50-249 Beschäftigte im Unternehmen							1,84**
Mehr als 250 Beschäftigte im Unternehmen							3,99**
Konstante	21,61**	15,21**	-3,98	-9,83	-10,04	-14,51	-15,64
N	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
R ²	0,029	0,082	0,125	0,145	0,147	0,157	0,202

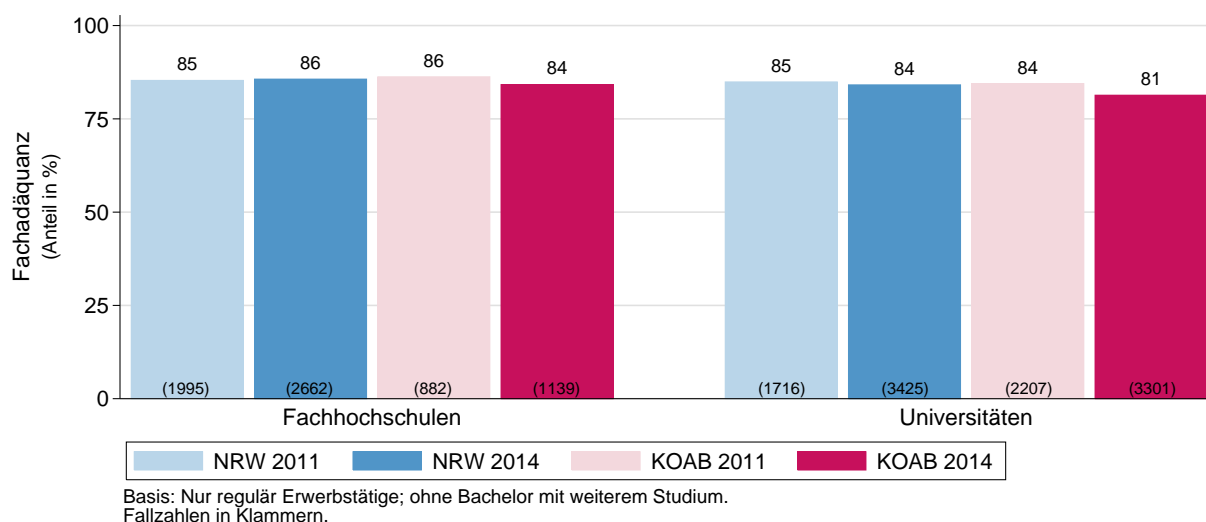
NRW 2014. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler: ⁺ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Berichtet werden unstandardisierte Koeffizienten. Ref.: Referenzkategorie. Note der Hochschulzugangsberechtigung (invertiert): 1 (ausreichend) bis 4 (sehr gut).

6.3.4 Subjektive Bewertung der beruflichen Situation

Fachadäquanz

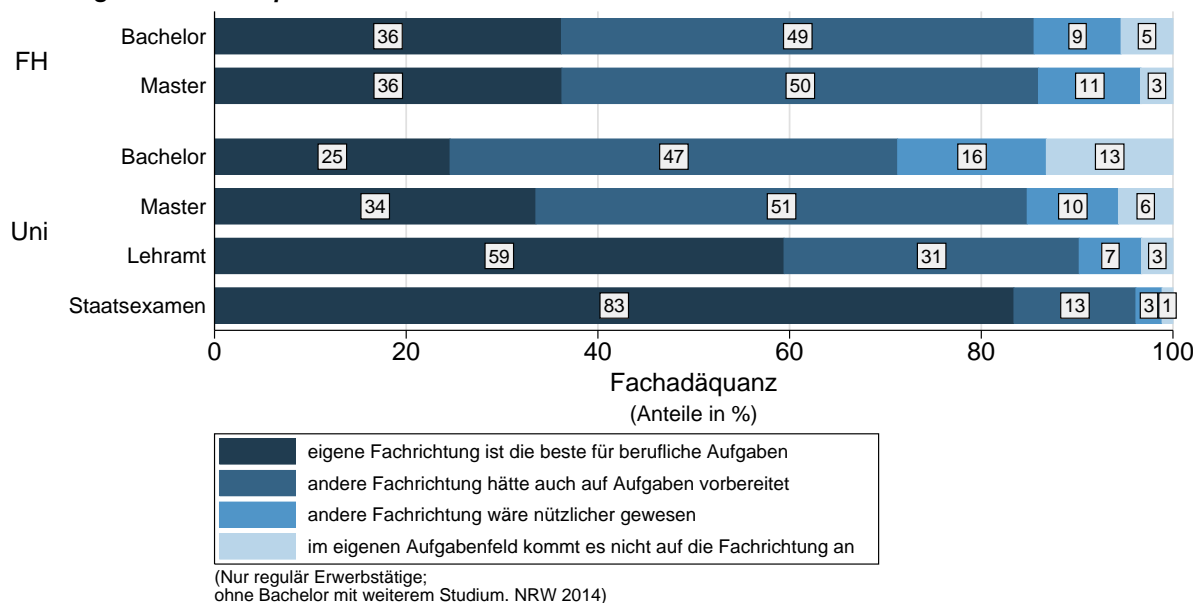
Mehr als fünf Sechstel der Absolvent/innen berichten, dass die eigene Fachrichtung für die beruflichen Aufgaben geeignet ist, und können insofern als fachadäquat beschäftigt bezeichnet werden. Der Anteil unterscheidet sich nicht zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen und hat sich zwischen den Prüfungsjahrgängen nicht verändert.

Abbildung 117: *Fachadäquanz im Zeitvergleich*



Betrachtet man die universitären Abschlussarten gesondert, zeigen sich deutliche Unterschiede in der Fachadäquanz: Bachelorabsolvent/innen von Universitäten sind nur zu 72 Prozent fachangemessen beschäftigt. Bei Masterabsolvent/innen entspricht der Anteil dem Gesamtdurchschnitt.

Abbildung 118: *Fachadäquanz nach Abschlussart*

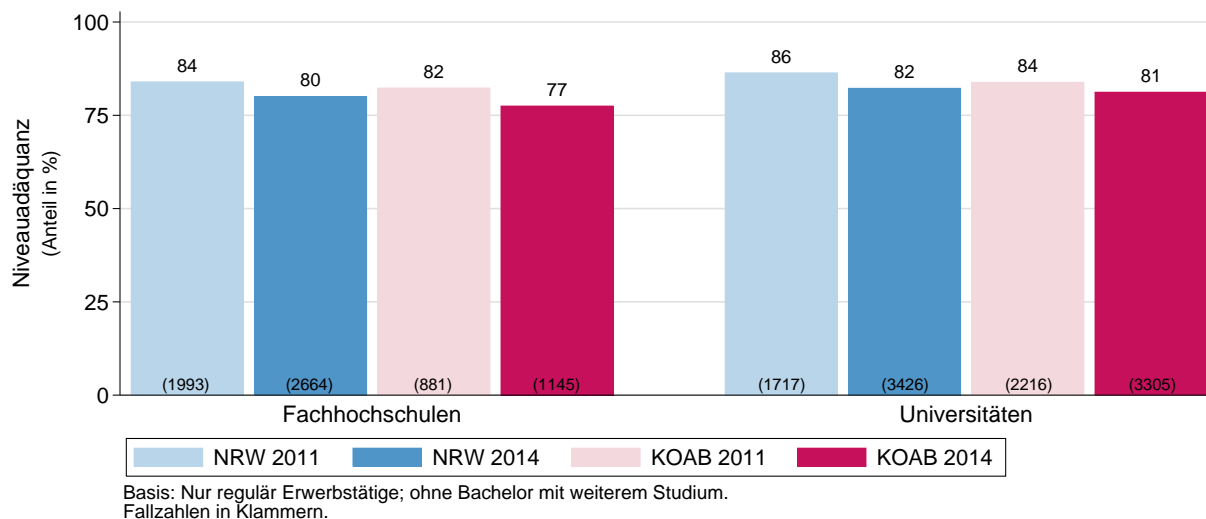


Lehramts- sowie Staatsexamensabsolvent/innen üben überwiegend Tätigkeiten aus, auf die die eigene Fachrichtung am besten vorbereitet, was nicht verwundert, da Lehramts- und Staatsexamensstudiengänge stärker auf konkrete Berufsbilder ausgelegt sind und häufiger mit Blick auf diese gewählt werden.

Niveaudäquanz

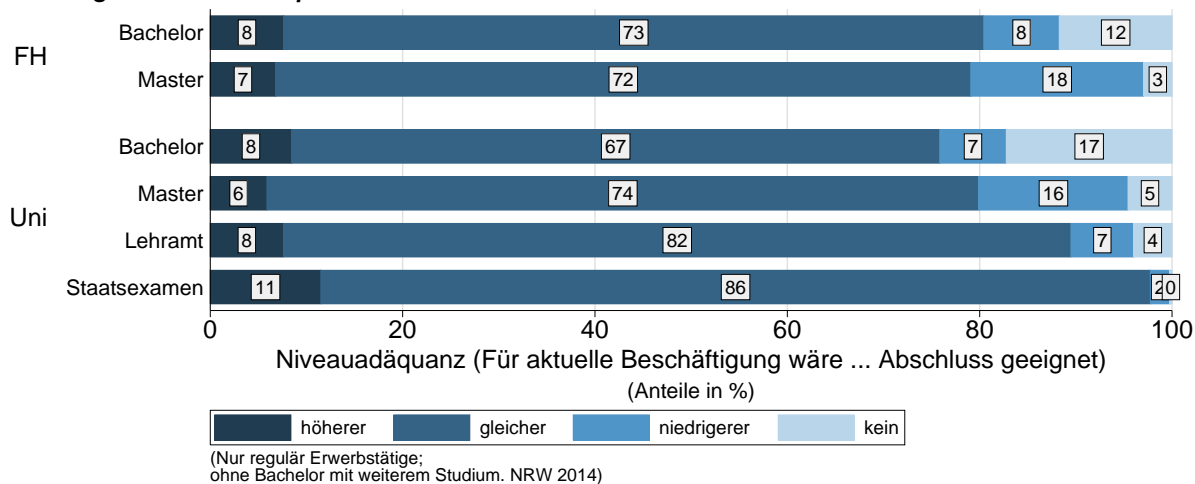
Vier von fünf Absolvent/innen üben Tätigkeiten aus, die sie als dem eigenen Abschlussniveau angemessen erachten. Universitätsabsolvent/innen sind marginal häufiger niveaudäquat beschäftigt.

Abbildung 119: Niveaudäquanz im Zeitvergleich



Ähnlich wie bei der Fachadäquanz gibt es bei der Niveaudäquanz kaum Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterabsolvent/innen von Fachhochschulen, aber deutliche Unterschiede zwischen den universitären Abschlussarten: Jede/r vierte Bachelorabsolvent/in sowie jede/r fünfte Masterabsolvent/in sind nicht niveaudäquat beschäftigt (Summe der Anteile „niedrigerer“ und „kein Abschluss“). Unter den Lehramtsabsolvent/innen liegt der Anteil nur bei elf Prozent. Nur zwei Prozent der Staatsexamensabsolvent/innen sehen sich unterhalb ihres Abschlussniveaus beschäftigt.

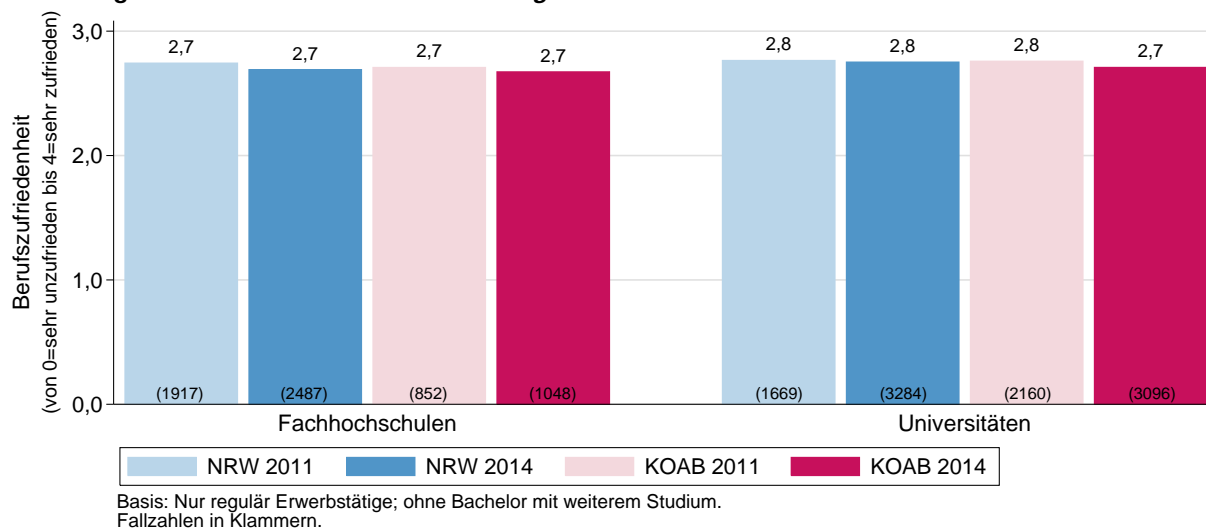
Abbildung 120: Niveaudäquanz nach Abschlussart



Zufriedenheit

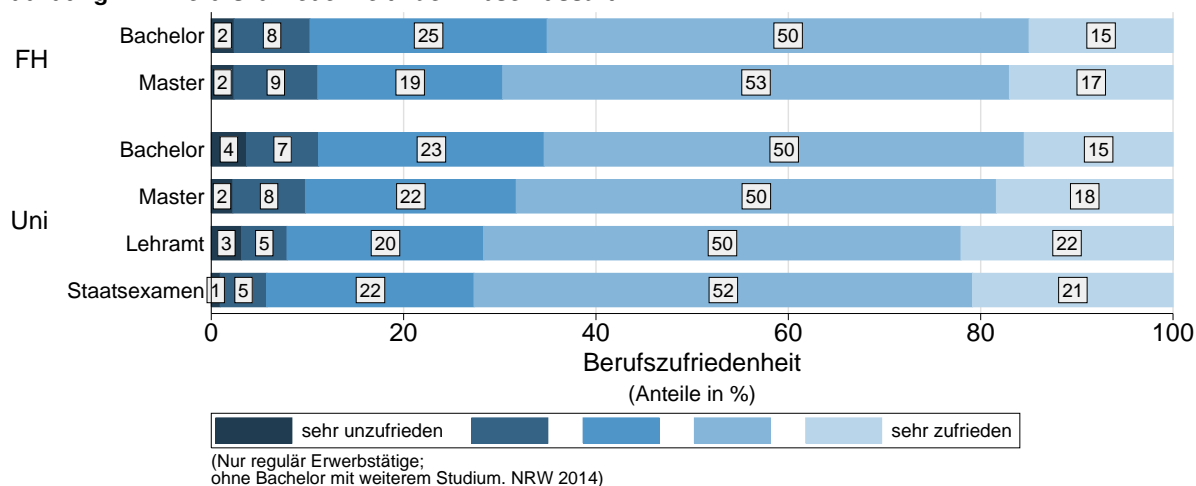
Im Durchschnitt sind Hochschulabsolvent/innen mit der eigenen beruflichen Situation eher zufrieden (2,7 bis 2,8 auf einer Skala von 0 bis 4). Die Berufszufriedenheit differiert nicht zwischen Hochschultypen, Prüfungsjahrgängen und Hochschulregionen.

Abbildung 121: Berufszufriedenheit im Zeitvergleich



Masterabsolvent/innen sind etwas häufiger beruflich zufrieden als Bachelorabsolvent/innen des jeweiligen Hochschultyps. Die Prozentsatzdifferenzen der Anteile beruflich Zufriedener (Summe der Skalenwerte 3 und 4 auf der Skala von 0 bis 4) betragen drei beziehungsweise fünf Prozentpunkte. Lehramts- und Staatsexamensabsolvent/innen sind etwas häufiger zufrieden mit ihrer beruflichen Situation als die universitären Masterabsolvent/innen.

Abbildung 122: Berufszufriedenheit nach Abschlussart



6.4 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es, den Übergang auf den Arbeitsmarkt sowie die berufliche Situation der Absolvent/innen darzustellen und zu erklären. Für die Auswertungen wurden die Bachelorabsolvent/innen, die bis zum Befragungszeitpunkt ein Studium aufgenommen haben, ausgeschlossen. Zudem wurden fallweise weitere Gruppen ausgeschlossen wie Personen, die sich zum Befragungszeitpunkt ausschließlich in einer weiteren Ausbildung/Weiterbildung (z.B. Promotion, Referendariat) befanden, oder weder erwerbstätig noch in Ausbildung waren (z.B. Elternzeit, längere Reise).

Aktivitäten zum Übergang auf dem Arbeitsmarkt beginnen für die Mehrheit der Absolvent/innen bereits gegen Ende des Studiums oder ungefähr bei Studienabschluss. Lediglich ca. ein Viertel der Absolvent/innen beginnt erst nach Studienabschluss, nach einer Stelle zu suchen, mit Ausnahme der Staatsexamensabsolvent/innen, hier sind es 50 Prozent. Dennoch finden diese schneller eine Stelle als andere Absolvent/innengruppen. Insgesamt ist die Suchdauer niedrig, allerdings zeigt sich über alle Hochschulen hinweg ein ähnlicher Trend, wonach Absolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2014 länger gesucht haben als Absolvent/innen des Prüfungsjahrgangs 2011. Staatsexamensabsolvent/innen unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres Suchverhaltens von anderen Absolvent/innengruppen. Sie nutzten häufiger die Initiativbewerbung und seltener die Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle und haben ihre erste Stelle seltener über persönliche Kontakte gefunden als Absolvent/innen mit anderen Abschlussarten.

Die Arbeitssuchendenquote ist mit ca. fünf Prozent niedrig, einige Gruppen haben jedoch größere Schwierigkeiten beim Finden einer Stelle. Dies betrifft Personen mit Migrationshintergrund und Frauen, die bei Studienabschluss bereits Kinder hatten. Auch Bachelorabsolvent/innen von Universitäten haben etwas höhere Arbeitssuchendenquoten (auch im Vergleich zu FH-Bachelorabsolvent/innen). Die Arbeitssuchendenquoten haben sich zudem in 2014 im Vergleich zu 2011 allgemein erhöht. Bezieht man die oben berichtete längere Suchdauer mit ein, deutet dies bundesweit auf einen etwas schwierigeren Arbeitsmarkteinstieg von Hochschulabsolvent/innen hin.

Etwa drei Viertel der Befragten befindet sich ca. eineinhalb Jahre nach Studienabschluss in einer regulären Beschäftigung einschließlich Selbstständigkeit. Mit jeweils 14 und zehn Prozent spielen auch noch Promotionen und der Vorbereitungsdienst eine große Rolle. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolvent/innen. Wie erwartet, spielen bei Ersteren weitere Qualifizierungsphasen wie die Promotion, aber auch Stellen, die noch einen Ausbildungsanteil beinhalten, wie Trainee-Stellen, Praktikum/Volontariat eine größere Rolle.

Im Hinblick auf das Mobilitätsverhalten gibt es kaum Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolvent/innen (zwischen 68 und 73 Prozent verbleiben in NRW). Lehramts- und Staatsexamensabsolvent/innen verbleiben deutlich häufiger in NRW. Hochschulabsolvent/innen, die NRW für eine Beschäftigung verlassen, sind in den Stadtstaaten konzentriert. Darüber hinaus sind sie relativ stark in Regionen mit einer hohen Dichte an Hochschul-, Wirtschafts- und Technologiestandorten vertreten, zum Beispiel in Regionen um Frankfurt am Main, München und Ingolstadt.

Die berufliche Situation kann an objektiven Anstellungsmerkmalen festgemacht werden: dazu gehört der Sektor der Beschäftigung, die berufliche Stellung, Befristung, Arbeitszeit und das Einkommen. Fachhochschulabsolvent/innen sind zu 71 Prozent in der Privatwirtschaft beschäftigt, Universitätsabsolvent/innen nur zu 54 Prozent. Im Hinblick auf die berufliche Stellung kann festgestellt werden, dass die Mehrheit angemessen beschäftigt ist, überwiegend als mittlere Angestellte (ohne Führungsaufgaben) und zum Teil auch schon in Führungspositionen. Bachelorabsolvent/innen von beiden Hochschultypen sind einerseits häufiger unterwertig beschäftigt als andere Gruppen, haben jedoch andererseits auch vielfach Führungspositionen inne, Bachelorabsolvent/innen von Universitäten sogar häufiger als die Absolvent/innen mit mittleren Abschlüssen (Master, Staatsexamen). Dies hat jedoch mit der bereits beschriebenen Sondersituation der Master- und Staatsexamensabsolvent/innen zu diesem frühen Zeitpunkt des Berufslebens zu tun, die sich vielfach noch in der Promotionsphase befinden.

Auch hinsichtlich der Befristung und der Arbeitszeit zeigt sich ein ähnliches Bild: Bachelorabsolvent/innen von Universitäten sind seltener befristet angestellt und arbeiten häufiger in Vollzeit als Ab-

solvent/innen mittlerer Abschlüsse. FH-Absolvent/innen sind am häufigsten unbefristet und in Vollzeit beschäftigt.

Um das Einkommen vergleichbar zu machen, wurde der Bruttostundenlohn als Basis herangezogen. Es zeigt sich, dass Bachelorabsolvent/innen weniger als Absolvent/innen mittlerer Abschlüsse verdienen. Die Einkommen der Masterabsolvent/innen von beiden Hochschultypen sind in etwa vergleichbar, und mit einem Staatsexamensabschluss verdient man etwas mehr. Die (inflationsbereinigten) Bruttostundenlöhne sind bei allen Befragtengruppen zwischen den Prüfungsjahrgängen 2011 und 2014 gestiegen. Im multivariaten Vergleich wurden verschiedene Einflussfaktoren auf den Bruttostundenlohn getestet (siehe letzter Abschnitt dieser Zusammenfassung: Einflussfaktoren des Einkommens).

Abschließend soll dargestellt werden, wie die NRW-Absolvent/innen ihre berufliche Situation subjektiv einschätzen. Während Fachadäquanz und Niveauadäquanz sich im Großen und Ganzen zwischen den Jahren kaum verändert haben und auch an beiden Hochschultypen relativ ähnlich ausfallen, zeigt sich auf Ebene der Abschlüsse, dass Bachelorabsolvent/innen von Universitäten seltener als andere Absolvent/innen angeben, dass sie fachadäquat beschäftigt seien. Zudem berichten sie häufiger, dass für ihre Stelle entweder ein niedrigerer Abschluss oder gar kein Abschluss notwendig sei. Außerdem zeigt sich, dass Masterabsolvent/innen auch etwas häufiger beruflich zufrieden sind als Bachelorabsolvent/innen.

Einflussfaktoren des Einkommens

Studienstrukturelle Merkmale:

An beiden Hochschultypen zeigt sich ein Einkommensplus der Masterabsolvent/innen im Vergleich zu Bachelorabsolvent/innen auch im multivariaten Modell. Dies ist allerdings nur an Fachhochschulen auch nach Kontrolle der weiteren Beschäftigungsmerkmale signifikant (die erste Signaling-Hypothese kann demnach akzeptiert werden). Die Gehaltsunterschiede lassen sich bei Fachhochschulabsolvent/innen zum Teil darauf zurückführen, dass Masterabsolvent/innen älter sind und häufiger berufliche Vorerfahrungen mitbringen. Für Absolvent/innen beider Hochschultypen lässt sich das Einkommensplus mit einem Masterabschluss zudem durch bessere Studienleistungen, seltenere inadäquate Tätigkeiten und die Beschäftigung in größeren Unternehmen oder Organisationen erklären. Neben der Abschlussart sind es die studierten Fächer, die am stärksten die Gehaltsunterschiede erklären: ingenieurwissenschaftliche und Informatikabschlüsse sind mit den höchsten Einkommen verbunden (Fachhypothese kann angenommen werden).

Merkmale der Beschäftigung:

Auch die Merkmale der Beschäftigung spielen für beide Hochschultypen eine große Rolle: je höher die berufliche Stellung und je größer der Beschäftigungsbetrieb oder die Organisation, desto höher das Einkommen (zweite Arbeitsmarkthypothese wird angenommen). An Universitäten haben zudem mobile Absolvent/innen (außerhalb von NRW beschäftigt) ein höheres Einkommen. Absolvent/innen, die im privaten Sektor arbeiten, erzielen hingegen keine signifikant höheren Bruttostundenlöhne als Absolvent/innen, die im öffentlichen Sektor arbeiten (erste Arbeitsmarkthypothese wird verworfen).

Soziodemographische Merkmale:

Insbesondere an Fachhochschulen sind zudem die soziodemographischen Merkmale von großer Bedeutung, allerdings ist nur der Geschlechtereffekt signifikant. Frauen verdienen weniger als Männer, dies liegt an den studierten Fächern, an geringeren berufsrelevanten Vorerfahrungen, und daran, dass sie häufiger in kleineren Unternehmen sowie in niedrigeren Positionen beschäftigt sind als Männer. An Universitäten kann Ähnliches konstatiert werden, allerdings erklären die Beschäftigungsmerkmale den Geschlechtereffekt vollständig, sprich wenn man diese kontrolliert, gibt es keinen Unterschied mehr zwischen Männern und Frauen (die erste Geschlechterhypothese kann bestätigt werden).

Universitätsabsolvent/innen, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, verdienen mehr als Absolvent/innen ohne akademischen Hintergrund, und zwar hauptsächlich deshalb, weil sie häufiger einen Masterabschluss oder Staatsexamensabschluss haben und lukrativere Fächer studieren. Bei Fachhochschulabsolvent/innen zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede (die erste Herkunftshypothese wird für Fachhochschulabsolvent/innen verworfen).

Universitätsabsolvent/innen mit Migrationshintergrund (und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung) verdienen weniger als Universitätsabsolvent/innen ohne Migrationshintergrund (die zweite Herkunftshypothese wird für Universitätsabsolvent/innen angenommen). Dies kann zum Teil durch schlechtere Schul- und Studienleistungen erklärt werden. Im Gesamtmodell gibt es jedoch keinen Unterschied mehr zwischen den Stundenlöhnen der Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund spielt demnach beim Einkommen, im Unterschied zur Arbeitssuchendenquote, eine wesentlich geringere Rolle.

Berufsrelevante Vorerfahrungen:

Die berufsrelevanten Vorerfahrungen – gemessen am Alter und an der Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit – beeinflussen das Einkommen ebenfalls deutlich, allerdings sind die Koeffizienten nur an Fachhochschulen signifikant (die dritte Signaling-Hypothese trifft demnach nur partiell für Fachhochschulabsolvent/innen zu).

Leistungsmerkmale:

Der Einfluss der Leistungsmerkmale ist unterschiedlich, je nachdem ob man Universitäts- oder Fachhochschulabsolvent/innen betrachtet: Bei Fachhochschulabsolvent/innen wirken sich gute Schul- und Examensnote und das Einhalten der Regelstudienzeit positiv auf das Einkommen aus. Universitätsabsolvent/innen mit Abitur und guten Schul- und Examensnoten erzielen höhere Einkommen als ihre ehemaligen Kommiliton/innen mit anderer Hochschulzugangsberechtigung bzw. schlechten Schul- und Examensnoten. Die Einhaltung der Regelstudienzeit spielt hingegen bei Universitätsabsolvent/innen keine Rolle (die zweite Signalthypothese kann angenommen werden).

Elternschaft:

Auch im multivariaten Modell zeigt sich, dass es vom Geschlecht abhängt, ob man als Elternteil ein anderes Einkommen erzielt als seine Vergleichsgruppe, allerdings sind die Effekte nicht signifikant, weswegen die zweite Geschlechterhypothese abgelehnt wird.

Zusatzkompetenzen:

Zusatzkompetenzen, die man während eines Auslandsstudiums, eines Praktikums oder einer Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft erlangt, fallen für das Einkommen kaum ins Gewicht. Lediglich bei Universitätsabsolvent/innen geht ein Auslandsstudium mit einem höheren Einkommen einher (die vierte Signaling-Hypothese muss im Großen und Ganzen verworfen werden).

7 Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden Ergebnisse der KOAB-Absolventenbefragungen der Prüfungsjahrgänge 2011 und 2014 an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen entlang folgender Themenkomplexe ausgewertet: Studienleistungen und Studienerfolg (gemessen an der Einhaltung der Regelstudienzeit und den Examensnoten), Zufriedenheit mit dem Studium, Übergang in ein weiteres Studium nach dem Bachelor-Abschluss und Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Situation (u.a. gemessen am Einkommen). Die Studie war vergleichend angelegt, wobei einerseits ein Vergleich zwischen Hochschulen in NRW und außerhalb von NRW und andererseits ein Zeitvergleich zwischen den Prüfungsjahrgängen 2011 und 2014 der NRW-Hochschulen vorgenommen wurde. Der Prüfungsjahrgang 2014 stand dabei im Fokus der Untersuchung, weshalb für diesen umfassendere Analysen durchgeführt wurden. Neben bivariaten Modellen zur Darstellung von Zusammenhängen wurden auch multivariate Modelle gerechnet, um zu untersuchen, welche Einflüsse es auf studien- und berufsrelevante Aspekte gibt. Die Ergebnisse dieser Analysen in NRW werden im Folgenden zusammengefasst.

Theoretische Annahmen lassen vermuten, dass soziale Ungleichheitslagen auch in späten Phasen der Bildungsbiographie sowie beim Übergang auf den Arbeitsmarkt zu finden sind. Ausgehend von dieser Hypothese wurden die Effekte der Bildungsherkunft, des Migrationshintergrund und des Geschlechts auf studien- und berufsrelevante Aspekte untersucht.

Ein *akademischer Bildungshintergrund* bringt eher an Universitäten und eher weniger an Fachhochschulen Vorteile mit sich. Als Vergleichsgruppe wurden Personen mit einem niedrigen Bildungshintergrund (Eltern haben keine Ausbildung oder eine Lehre) gewählt. Die Effekte der Bildungsherkunft sind jedoch insgesamt eher schwach und werden häufig durch bildungsbiographische Merkmale erklärt:

- An Fachhochschulen zeigen sich keine Leistungsunterschiede der Absolvent/innen in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft. Universitätsabsolvent/innen aus akademischen Elternhäusern halten häufiger die Regelstudienzeit ein und erzielen bessere Examensnoten als Absolvent/innen niedriger Bildungsherkunft. Dies liegt jedoch daran, dass sie mit besseren bildungsbiographischen Voraussetzungen ins Studium gestartet sind. Nach Kontrolle dieser Merkmale zeigen sich keine Leistungsunterschiede mehr zwischen den beiden Herkunftsgruppen.
- Rückblickend sind an beiden Hochschultypen Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund zufriedener mit ihrem Studium als Absolvent/innen mit niedriger Bildungsherkunft. Die Auswertungen zeigen, dass dies an Fachhochschulen daran liegt, dass die Absolvent/innen aus akademischen Elternhäusern besser akademisch und sozial integriert sind und an Universitäten, dass sie bessere bildungsbiographische Voraussetzungen aufweisen.
- Absolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund nehmen häufiger ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen niedriger Bildungsherkunft. An Fachhochschulen ist der Effekt höher als an Universitäten. Auch nach Kontrolle weiterer Merkmale verbleibt an beiden Hochschultypen ein eigenständiger Resteffekt der Bildungsherkunft auf die Aufnahme eines weiteren Studiums.
- Die Bildungsherkunft hat keinen Effekt auf den Bruttostundenlohn der Fachhochschulabsolvent/innen. Universitätsabsolvent/innen mit akademischem Bildungshintergrund erzielen allerdings einen höheren Bruttostundenlohn als Absolvent/innen niedriger Bildungsherkunft, dies liegt jedoch daran, dass Erstere lukrativere Fächer studieren und häufiger ein Master- oder Staatsexamensabschluss nach dem Bachelor-Abschluss erwerben.

Absolvent/innen mit *Migrationshintergrund* befinden sich sowohl im Studium als auch auf dem Arbeitsmarkt in einer ungünstigeren Position als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Es zeigt sich zum Teil auch ein eigenständiger Effekt des Migrationshintergrunds, sowohl bei Universitäts- als auch bei Fachhochschulabsolvent/innen. Im Folgenden wird der Einfachheit halber nur die Gruppe mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung betrachtet.

- Personen mit Migrationshintergrund überschreiten die Regelstudienzeit häufiger und erzielen schlechtere Examensnoten als Personen ohne Migrationshintergrund an beiden Hochschultypen. Bei Universitätsabsolvent/innen erklären schwächere bildungsbiographische Vorbedingungen das

selteneren Einhalten der Regelstudienzeit vollständig, überall sonst zeigt sich ein eigenständiger Migrationseffekt auf die Studienleistungen.

- Absolvent/innen mit Migrationshintergrund sind rückblickend ähnlich zufrieden mit ihrem Studium wie Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund.
- Universitätsabsolvent/innen mit Migrationshintergrund nehmen etwas seltener ein weiteres Studium auf als Universitätsabsolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Dies liegt vor allem an den schwächeren bildungsbiographischen Voraussetzungen. Nach Kontrolle dieser Merkmale gibt es keine Unterschiede mehr zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf die Aufnahme eines weiteren Studiums.
- Der Stundenlohn von Absolvent/innen mit Migrationshintergrund ist nicht signifikant niedriger als jener von Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Allerdings weisen Erstere anderthalb Jahre nach Abschluss eine Arbeitssuchendenquote auf, die fast doppelt so hoch ist wie die von Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund. Dies kann zum Teil auf schlechtere Studienleistungen sowie einen späteren Beginn der Beschäftigungssuche zurückgeführt werden.

Die Wirkung des *Geschlechts* ist als moderat einzustufen und weist in verschiedene Richtungen (Frauen schneiden im Studium besser ab als Männer, sind jedoch bei weiteren Bildungsübergängen und am Arbeitsmarkt benachteiligt). Zudem gibt es vielfach erklärende Faktoren für diese Ungleichheiten, sodass der Geschlechtereffekt häufig im Gesamtmodell insignifikant wird.

- An Fachhochschulen weisen Frauen bessere Studienleistungen auf als Männer: Sowohl ein zügigeres Studium als auch bessere Examensnoten können jedoch durch bessere bildungsbiographische Voraussetzungen erklärt werden. An Universitäten schließen Frauen hingegen nicht mit besseren Noten als Männer ab, studieren jedoch häufiger in der Regelstudienzeit und dies auch nach Kontrolle weiterer Merkmale.
- Die Studienzufriedenheit ist bei Frauen an beiden Hochschultypen niedriger als die der männlichen Absolventen. Dies liegt vor allem daran, dass sie schlechtere Studienbedingungen erfahren haben.
- Frauen nehmen seltener ein weiteres Studium auf als Männer. An beiden Hochschultypen erklärt sich dieser Unterschied stark durch die Fächerwahl.
- Der Bruttostundenlohn fällt sowohl bei Fachhochschulabsolventinnen als auch bei Universitätsabsolventinnen niedriger aus als bei Männern. Lediglich im Fachhochschul-Modell zeigt sich noch ein negativer eigenständiger Geschlechtereffekt auch nach Kontrolle weiterer Merkmale. An beiden Hochschultypen erklären die studierten Fächer, der erreichte Studienabschluss und die Beschäftigungsmerkmale die Lohndifferenzen zu einem großen Teil.

Wie oben dargestellt, werden Herkunfts- und Geschlechtereffekte häufig durch weitere individuelle Merkmale der Bildungsbiographie oder des Studierverhaltens beeinflusst. Im Folgenden wird daher etwas ausführlicher auf diese Merkmale eingegangen.

Es wurde zunächst untersucht, wie sich das *Abitur* im Vergleich zu anderen Arten der Hochschulzugangsberechtigung auf Bildungs- und Berufsmerkmale auswirkt: Absolvent/innen ohne Abitur sind häufig im Nachteil, allerdings nur, wenn man (bei weiteren Bildungsübergängen und dem Einkommen) die Studienleistungen (Einhalten des Studiums in der Regelstudienzeit und Examensnoten) nicht berücksichtigt.

- Absolvent/innen, die nicht mit dem Abitur, sondern mit einem anderen schulischen Zertifikat ein Studium aufnehmen, schneiden an beiden Hochschultypen schlechter ab als Absolvent/innen mit Abitur, sowohl im Hinblick auf die Studiendauer als auch bei den Examensnoten. Die Art der Hochschulzugangsberechtigung zeigt zudem einen eigenständigen Effekt auf die Studienleistungen und bleibt auch nach Kontrolle weiterer Merkmale signifikant.
- Fachhochschulabsolvent/innen, die nicht mit dem Abitur, sondern mit einem anderen schulischen Zertifikat ein Studium aufnehmen, sind rückblickend unzufriedener mit dem Studium; ein Großteil des Effekts wird durch schlechtere Studienleistungen erklärt. Bei Universitätsabsolvent/innen ist der Zusammenhang zwischen Abitur und Studienzufriedenheit hingegen nicht gegeben.
- Auch im Hinblick auf die Aufnahme eines weiteren Studiums zeigen sich nur Effekte bei Fachhochschulabsolvent/innen. Absolvent/innen, die nicht mit dem Abitur, sondern mit einem anderen

Schulabschluss ein Studium aufnehmen, nehmen seltener ein weiteres Studium auf, auch hier verschwindet der Effekt jedoch nach Kontrolle der Studienleistungen.

- Hinsichtlich des Einkommens zeigen sich Nachteile für Absolvent/innen, die ohne Abitur ins Studium gestartet sind, hingegen nur, wenn sie ein Universitätsstudium abgeschlossen haben.

Als weiteres Merkmal der Bildungsbiographie wurde die *Note der Hochschulzugangsberechtigung* untersucht. Sie weist häufig eine hohe eigenständige Erklärungskraft, sowohl für die Studienleistungen, als auch für weitere Bildungsübergänge und den Berufserfolg auf. Es zeigten sich folgende Ergebnisse:

- Je besser die Schulnoten sind, desto besser sind auch die Studienleistungen an beiden Hochschultypen.
- An beiden Hochschultypen zeigt sich zunächst ein positiver Effekt der Schulnoten auf die Studienzufriedenheit, der jedoch zum großen Teil durch die Studienleistungen erklärt wird. Nach Kontrolle der Bewertung der Studienbedingungen zeigen Fachhochschulabsolvent/innen mit guten Schulnoten jedoch eine geringere Studienzufriedenheit auf, wohingegen an Universitäten der Effekt zwar positiv bleibt, aber insignifikant wird.
- Je besser die Schulnoten, desto häufiger wird nach dem Bachelor ein weiteres Studium aufgenommen. Bei Fachhochschulabsolvent/innen gibt es jedoch nach Kontrolle der Studienleistungen keinen Unterschied mehr zwischen Absolvent/innen mit guten und schlechten Schulnoten, wohingegen sich bei Universitätsabsolvent/innen ein eigenständiger Resteffekt der Schulnoten auf die Aufnahme eines weiteren Studiums, auch nach Kontrolle der Studienleistungen, zeigt.
- Je besser die Schulnoten, desto höher das Einkommen. Bei Universitätsabsolvent/innen gilt dies jedoch nicht mehr, wenn man weitere Signale, wie ein Auslandsstudium, berücksichtigt.

Schließlich wurde auch die Wirkung einer vorhochschulischen *Berufsausbildung* auf Studien- und Berufsmerkmale untersucht. Der Einfachheit halber soll hier nur auf die Wirkung einer (studien)fachnahen Ausbildung eingegangen werden, wenngleich sich die Studienleistungen zwischen fachfremden und fachnahen Ausbildungen zum Teil deutlich unterscheiden.

- Absolvent/innen mit einer Berufsausbildung vor dem Studium erzielen bessere Studienleistungen an beiden Hochschultypen.
- Hochschulabsolvent/innen mit einer Berufsausbildung zeigen sich im Rückblick zufriedener mit ihrem Studium.
- Fachhochschulabsolvent/innen, die eine Berufsausbildung absolviert haben, nehmen seltener ein weiteres Studium auf.
- Hinsichtlich des Einkommens zeigen sich keine signifikanten Effekte der Berufsausbildung.

Zu den individuellen Merkmalen, die Studium und Beruf beeinflussen, zählen auch die *zeitlichen und finanziellen Ressourcen* für das Studium. Zusatzaktivitäten wirken sich unterschiedlich aus, je nachdem, ob man ihre Wirkung auf das Studium oder auf den Berufserfolg betrachtet.

- Zusatzaktivitäten wirken sich nur an Universitäten negativ auf das Einhalten der Regelstudienzeit aus. Dazu zählen Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung, Auslandssemester und Praktika. Die Erwerbstätigkeiten beeinflussen auch die Examensnoten an Universitäten negativ, allerdings nicht mehr nach Kontrolle der Studienbedingungen. Auch Elternschaft geht mit unterdurchschnittlichen Examensnoten an Universitäten einher. An Fachhochschulen sind keine Unterschiede zwischen Absolvent/innen, die Zusatztätigkeiten wahrgenommen haben, und solchen, die sich ausschließlich auf ihr Studium konzentriert haben, feststellbar.
- Lediglich an Universitäten zeigt sich ein negativer Effekt der Elternschaft auf die Studienzufriedenheit. Erwerbstätigkeiten zur Studienfinanzierung haben an beiden Hochschultypen keinen Einfluss auf die Studienzufriedenheit.
- Absolvent/innen, die erwerbstätig waren, nehmen seltener ein weiteres Studium auf als Absolvent/innen, die ihr Studium hauptsächlich durch Eltern finanziert haben. Elternschaft der Befragten spielt hingegen nur an Fachhochschulen eine negative Rolle, wenn es um die Aufnahme eines weiteren Studiums geht.
- Für Fachhochschulabsolvent/innen lohnt sich die Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung. Im

Studium zeigen sich keine negativen Effekte und Erwerbstätigkeiten während des Studiums gehen mit einem höheren Einkommen einher. Für Universitätsabsolvent/innen hat hingegen die Erwerbstätigkeit einen negativen Effekt auf die Studienleistungen und keinen positiven Effekt auf das Einkommen.

Weitere individuelle Merkmale, die einen Einfluss auf Studium und Beruf haben, sind die *soziale und akademische Integration sowie das Studienengagement*. Da die Variablen nicht durchgängig für alle Merkmale des Studiums und Berufs getestet wurden und die Ergebnisse zudem sehr unterschiedlich ausfallen, werden im Folgenden nur die wichtigsten Aspekte resümiert:

- Absolvent/innen, die gut integriert sind, sind zufriedener mit dem Studium. Sie halten zudem in der Regel häufiger die Regelstudienzeit ein und schließen mit besseren Examensnoten ab. Eine Stelle als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft oder als Tutor/in ist jedoch nicht mit einem höheren Einkommen verbunden.
- Absolvent/innen, die im Studium engagiert sind, schließen auch mit besseren Studienleistungen ab.

Neben den individuellen Merkmalen spielen *organisationale und strukturelle Merkmale* des Studiums eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Ergebnisse des Studiums und die Arbeitsmarktplatzierung zu beurteilen. Wie oben dargestellt, werden zudem Herkunfts- und Geschlechtereffekte häufig auch durch strukturelle und organisationale Merkmale beeinflusst.

Abschlussart:

- Absolvent/innen von universitären Masterstudiengängen schließen ihr Studium seltener in der Regelstudienzeit ab als Bachelorabsolvent/innen. An Fachhochschulen ist dies umgekehrt. Dies liegt jedoch daran, dass die Masterabsolvent/innen bessere bildungsbiographische Voraussetzungen als die Bachelorabsolvent/innen mitbringen. An beiden Hochschultypen werden in Masterstudiengängen bessere Noten vergeben als in Bachelorstudiengängen.
- Absolvent/innen von universitären Masterstudiengängen sind zufriedener mit ihrem Studium als Bachelorabsolvent/innen. Dies liegt daran, dass sie besser akademisch integriert sind und bessere Studienbedingungen erfahren.
- Absolvent/innen von Masterstudiengängen verdienen mehr als Bachelorabsolvent/innen. Bei Kontrolle weiterer Merkmale wie beruflicher Vorerfahrung oder Alter schwindet jedoch der Unterschied an Universitäten, an Fachhochschulen bleibt er signifikant.

Fächer:

- In (sozial)pädagogischen und gesundheitswissenschaftlichen Fächern sowie in den Naturwissenschaften wird die Regelstudienzeit am häufigsten eingehalten. An Fachhochschulen werden die besten Noten in den geistes- und kunstwissenschaftlichen Fächern, an den Universitäten in den sozialwissenschaftlichen Fächern vergeben.
- In den meisten Fällen hängt die Studienzufriedenheit nicht signifikant mit den Fächern zusammen. Dies könnte jedoch an der groben Kategorisierung liegen, die im multivariaten Modell verwendet wurde.
- In Ingenieurwissenschaften/Informatik sowie den Naturwissenschaften wird am häufigsten ein weiteres Studium aufgenommen (Lehramt an Universitäten nicht miteingerechnet).
- Absolvent/innen der Ingenieurwissenschaften/Informatik erzielen die höchsten Einkommen.

Studienbedingungen:

- Absolvent/innen, die – nach eigener Auskunft – eine gute Studienorganisation erfahren haben, schließen häufiger in der Regelstudienzeit ab und erzielen bessere Examensleistungen.
- Eine gute Studienorganisation wirkt sich auch auf die Studienzufriedenheit positiv aus. Daneben spielen die Lehrinhalte und der Praxisbezug eine wichtige Rolle an beiden Hochschultypen und

führen bei positiver Bewertung auch zu einer höheren Studienzufriedenheit. Weniger wichtig sind die Ausstattung, die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und die Berufsorientierung.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen (beschlossen auf der 41. Sitzung des Akkreditierungsrates am 9. Dezember 2004).
- Alesi, B.; Neumeyer, S.; Flöther, C. (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. Kassel: INCHER-Kassel. Online Publikation: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/INCHER-Studie_Studium_und_Beruf_in_NRW_2011.pdf [Zugriff 24.1.2017].
- Astin, A. (1999): Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. In: *Journal of College Student Development* 40(5), S. 518–529.
- Auspurg, K.; Hinz, T. (2011): Master für alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: *Soziale Welt* 62(1), S. 75–99.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 1012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: wbv-Verlag.
- Bargel, H.; Bargel, T. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier 202.
- Becker, G. (1975): *Human Capital*, 2. Aufl. New York: Columbia University Press.
- Bills, D. B. (1988): Credentials and Capacities: Employers' Perception of the Acquisition of Skills. In: *The Sociological Quarterly*, 29(3), S. 439–449.
- Blüthmann, I. (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15(2), S. 273–303.
- Bologna Declaration (1999): The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999. Online-Publikation: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [Zugriff 30.9.2005].
- Boudon, R. (1974): *Education Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): *Soziale Ungleichheit, Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Brändle, T.; Lengfeld, H. (2015): Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44(6), S. 447–467.
- Brandstätter, H.; Farthofer, A. (2003): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. In: *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 47(3), S. 134–145.
- BuWiN (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BVerfGE 33, 303 – Numerus Clausus I. Bundesverfassungsgericht Urteil 18. Juli 1972. Online-Publikation: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-04-Hochschulzulassung/bverfg_nc-urteil_18071972.pdf [Zugriff: 7.8.2014].
- Emmerich, J.; Sander, T.; Weckwerth, J. (2016): Wovon hängen Sicherheit und Zufriedenheit im Studium ab? Soziale Lage und Alltagskulturen als zu unterscheidende Variablen sozialer Herkunft. In: Lange-Vester, A.; Sander, T. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 71–88.
- Enders, J.; Bornmann, L. (2001): *Karriere mit Dokortitel?* Frankfurt a. M.: Campus.
- Fabian, G.; Briedis, K. (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen. (HIS: Forum Hochschule 2|2009). Hannover: HIS.
- Fabian, G.; Hillmann, J.; Trennt, F.; Briedis, K. (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. *Werde-*

- gänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. (Forum Hochschule 1|2016). Hannover: DZHW.
- Falk, S.; Huyer-May, B. (2011): Erfolgreich im Beruf – Bayerische Hochschulabsolventen fünf Jahre nach dem Studium. Studien zur Hochschulforschung, Bd. 81. München: IHF.
- Fehse, S.; Kerst, C. (2007): Arbeiten und Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29(1), S. 72–99.
- Finke, C. (2010): Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen 2006. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Flöther, C. (2011): Regionale Mobilität von Hochschulabsolvent(inn)en – Ergebnisse von Absolventenstudien. In: Kehm, B.; Schomburg, H. und Teichler, U. (Hg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt am Main: Campus, S. 127–140.
- Frey, D.; Greif, S. (1994): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz.
- Friedrich, A. (1990): Verlängerte Studienzeiten. Einzelfallstudien von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg: Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 24(1), S. 30–51.
- Gangl, M.; Ziefle, A. (2009): Motherhood, Labor Force Behavior, and Women's Careers: An Empirical Assessment of the Wage Penalty for Motherhood in Britain, Germany, and the United States. In: Demography 46(2), S. 341–369.
- Gaens, T. (2016): Noteninflation an deutschen Hochschulen – werden die Examensnoten überall immer besser? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37(4), S. 8–35.
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS.
- Gresch, C.; Kristen, C. (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie 40 (3), S. 208–227.
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und Bildungsherkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Heath, A.; Brinbaum, Y. (2007): Guest editorial. Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. In: Ethnicities 7 (3), S. 291–305.
- Heath, A.; Rothon, C.; Kilpi, E. (2008): The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment and Occupational Attainment. In: Annual Review of Sociology, Vol. 34, S. 211–235.
- Heine, C. (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. HIS: Forum Hochschule 7/2012. Online-Publikation: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf [Zugriff 29.8.2014].
- Heise, E.; Westermann, R.; Spies, K.; Rickert, M. (1999): Zum Einfluss von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. In: Empirische Pädagogik, 13, S. 231–251.
- Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule 3/2012. Online-Publikation: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf [Zugriff 17.09.2014].
- Hijmans, R. (o.J.): Global Administrative Areas. Online-Datenbank: <http://www.gadm.org>
- Hochschulrektorenkonferenz (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2011. Bonn: HRK.
- Hüther, O.; Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Jaksztat, S. (2014): Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? In: Zeitschrift für Soziologie 43(4), S. 286–301.

- Kao, G.; Tienda, M. (1995): Optimism and Achievement. The Educational Performance of Immigrant Youth. In: *Social Science Quarterly* 75(1), S. 1–19.
- Kohler, U.; Karlson, K. B.; Holm, A. (2011): Comparing coefficients of nested nonlinear probability models. In: *Stata Journal* 11(3), 420–438.
- Konegen-Grenier, C.; Placke, Schröder-Kralemann, A.-C. (2014): Karrierewege für Bachelorabsolventen – Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung 2014. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.). Analysen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online-Publikation: <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/58> [Zugriff: 17.1.2017].
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- Kracke, N. (2016): Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft und deren Wechselwirkungen. In: *Soziale Welt* 67(2), S. 177–204.
- Kratzmann, J.; Schneider, T. (2009): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61(1), S. 1–24.
- Krempkow, R.; Pastohr, M.; Popp, J. (2005): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Arbeitsberichte Dresdner Soziologie; Nr. 21, Dresden: TU Dresden.
- Kretschmann, C. (2008): Studienstrukturenreform an deutschen Hochschulen: soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen; eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI Working Paper 3. Online-Publikation: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-277186> [Zugriff: 26.6.2014].
- Kristen, C.; Granato, N. (2007): The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality. In: *Ethnicities* 7(3), S. 343–366. Online-Publikation: <http://etn.sagepub.com/content/7/3/343.full.pdf+html> [Zugriff: 11.4.2014].
- Kristen, C.; Reimer, D.; Kogan, I. (2008): Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49(2–3), S. 127–151.
- Kuh, G.; Cruce, T.; Shoup, R.; Kinzie, J.; Gonyea, R. (2008): Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. In: *The Journal of Higher Education* 79(5), S. 540–563.
- Kühne, M. (2009): Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003). Online-Publikation: <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf> [Zugriff 23.2.2005].
- Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online-Publikation: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Zugriff: 18.07.2012].
- Lengfeld, H. (2010): Klasse – Organisation – soziale Ungleichheit. Wie Unternehmensstrukturen berufliche Lebenschancen beeinflussen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lee, E. (1966): A Theory of Migration. In: *Demography*, 3(1), S. 47–57.
- Lörz, M.; Quast, H.; Roloff, J. (2015): Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44(2), S. 137–155.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS – Institut für Hochschulforschung. Bonn.

- Online-Publikation: http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [Zugriff 8.5.2014].
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Vom Beruf in die Hochschule: Fragen und Antworten zum Hochschulzugang beruflich Qualifizierter. Online-Publikation: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Studium/Bewerben/Fragen_und_Antworten_zum_Hochschulzugang_beruflich_qualifizierter_Bewerber_-_18__M%C3%A4rz_2013.pdf [Zugriff: 5.8.2014].
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein Westfalen (2014): Homepage des MIWF: Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Online-Publikation: <https://www.mkw.nrw/hochschule/hochschulen-in-nrw/hochschulvertraege-und-landeshochschulentwicklungsplan/> [Zugriff: 22.8.2014].
- Müller-Benedict, V.; Tsarouha, E. (2011): Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. In: Zeitschrift für Soziologie, 40(5), S. 388–409.
- Neugebauer, M.; Neumeyer, S.; Alesi, B. (2016): More Diversion than Inclusion? Social Stratification in the Bologna System. In: Research in Social Stratification and Mobility 45, S. 51–62.
- Neumeyer, S.; Meulemann, H. (2017): Wer kommt nach ganz oben? Leistung und askriptive Merkmale beim Eintritt in Führungspositionen. In: Birkelbach, K.; Meulemann, H. (Hg.): Lebensdeutung und Lebensplanung in der Lebensmitte. Vom Gymnasium bis zur Planung des Ruhestands. Wiesbaden: Springer VS.
- Ochsenfeld, F. (2012): Gläserne Decke oder goldener Käfig: Scheitert der Aufstieg von Frauen in erste Managementpositionen an betrieblicher Diskriminierung oder an familiären Pflichten? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64, S. 507–534.
- Pervin, L. A.; Rubin, D. B. (1967): Student dissatisfaction with college and the college dropout: A transactional approach. In: Journal of Social Psychology, 72 (2), S. 285–295.
- Phelps, E. S. (1972): The Statistical Theory of Racism and Sexism. In: The American Economic Review, 62, S. 659–661.
- Pfriem, H. (1978): Die Grundstruktur der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie. In: Sengenberger, W. (Hg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt: Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag, S. 43–54.
- Quast, H.; Scheller, P.; Lörz, M. (2014): Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. (Forum Hochschule 9|2014). Hannover: DZHW.
- Ramm, M.; Multrus, F.; Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Langfassung. Bonn/ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ramm, M.: (2014): Studierendensurvey und Repräsentativität. Dokumentation II. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 72). Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Ramm, M.; Multrus, F.; Bargel, T.; Schmidt M. (2014): Studiensituationen und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Langfassung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rehn, T.; Brandt, G.; Fabian, G.; Briedis, K. (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. HIS: Forum Hochschule (17/2011). Hannover: HIS.
- Rostampour, P.; Lember, A. (2003): Berufserfolg. Objektive und subjektive Dimensionen. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Weinheim und München: Juventa.
- Schaeper, H.; Minks, K.-H. (1997): Studiendauer – eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt. (HIS-Kurzinformation A1/1997). Hannover: HIS.
- Scheller, P.; Isleib, S.; Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/2012. (HIS: Forum Hochschule 6/2013). Hannover: HIS.

- Scheller, P.; Isleib, S.; Hauschildt, K.; Hutzsch, Ch.; Braun, E. (2013): Das Masterstudium als 2. Phase der gestuften Studienstruktur. Motive, Zeitpunkte und Zugang zum Masterstudium. Ergebnisse der Befragung der Masteranfängerinnen und -anfänger. (HIS: Forum Hochschule 9|2013). Hannover: HIS.
- Schiefele, U.; Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernmerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(3), S. 199–212.
- Schomburg, H.; Teichler, U. (1998): Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In: Teichler, U.; Daniel, H.-D.; Enders, J. (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a. M.; New York: Campus, S. 141 – 172.
- Schomburg, H. (2011): Employability and Mobility of Bachelor Graduates: The Findings of Graduate Surveys in Ten European Countries on the Assessment of the Impact of the Bologna Reform. In: Schomburg, H.; Teichler, U. (Hg.): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense, S. 253–273.
- Schubert, F.; Engelage, S. (2010): Sind Kinder ein Karrierehindernis für Hochgebildete? Karriere und Familie bei Promovierten in der Schweiz. In: Zeitschrift für Soziologie 39(5), S. 382–401.
- Spector, P. E. (1997): Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences. London: Sage.
- Spence, A. M. (1973): Job Market Signalling. In: Quarterly Journal of Economics 87, S. 355–374.
- Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016): GENESIS Datenbank, Tabelle 21321-0003. Online-Publikation: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon> [Zugriff 24.1.2017].
- Stiglitz, J. E. (1975): The Theory of „Screening“, Education, and the Distribution of Income. In: The American Economic Review 65(3), S. 283–300.
- Theune, K. (2015). The Working Status of Students and Time to Degree at German Universities. In: Higher Education 70(4), S. 725–752.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research 45, S. 89–125.
- Tinto, V. (1982): Limits of Theory and Practice in Student Attrition. In: Journal of Higher Education 53, S. 687–700.
- Tinto, V. (1993): Leaving College: Rethinking the Cause and Cures of Student Attrition. 2. Aufl., Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Trapmann, S.; Hell, B.; Weigand, S.; Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21(1), S. 11–27.
- Triventi, M. (2014): Does Working During Higher Education Affect Students' Academic Progression? In: Economics of Education Review 41, S. 1–13.
- Watermann, R.; Maaz, K. (2010): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In: Bos, W.; Klieme, E.; Keller, O. (Hg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann, S. 311–329.
- Westermann, R.; Heise, E.; Spies, K.; Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43(1), S. 1–22.
- Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Hrsg. v. d. Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Drs. 2627-12. Online-Publikation: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf> [Zugriff: 6.8.2014].

Anhang A: Operationalisierungen und Ergänzungen

Tabelle 17: Fächergruppen und Studienbereiche

Fächergruppe, sechs Kategorien	Fächergruppen, acht Kategorien	Codes der Studienbereiche
Geistes- und Kunstwissenschaften (Geistesw./Kunstw.)	Geistes- und Kunstwissenschaften (Geistesw./Kunstw.)	1 bis 14 74 bis 78
Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften (Soz/Päd/Gesundw.)	Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften (Soz/Päd/Gesundw.)	16, 17, 22, 27 48 bis 51
Sozialwissenschaften (SoWi)	Sozialwissenschaften (SoWi)	15, 23 bis 26
Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (Wirtschaft/Recht)	Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (Wirtschaft/Recht)	28 bis 31
Naturwissenschaften (Naturw.)	Naturwissenschaften (Naturw.)	36, 37, 39 bis 47
Ingenieurwesen und Informatik (Ing/Inf)	Informatik (Info)	38
	Ingenieurwesen (Ing)	61 bis 65, 67 bis 70
	Sonstige technische Fächer (sonst. techn.)	57 bis 60, 66

Die Codes der Studienbereiche basieren auf der Systematik des Statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2014, S. 234ff).

Tabelle 18: Indexbildung zur Bewertung der Studienbedingungen

Index	Fragentext	Nr.	Zusammengefasste Items	Interne Konsistenz: Cronbachs α
Bewertung der Ausstattung	Wie beurteilen Sie die Ausstattung in Ihrem Fach?	Z30	<ul style="list-style-type: none"> • Verfügbarkeit notwendiger Literatur in der Fachbibliothek (inkl. Online-Ressourcen); • Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN etc.); • Verfügbarkeit von Lehr- und Lernräumen; • Ausstattung der Lehr- und Lernräume (Technik, Arbeitsmittel etc.) 	0,79
Bewertung der Studienorganisation	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen; • Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Seminare, Übungen); • Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen; • System und Organisation von Prüfungen 	0,76
Bewertung der Lehrinhalte	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualität der vermittelten Methoden; • Didaktische Qualität der Lehre; • Fachliche Qualität der Lehre; • Fachliche Vertiefungsmöglichkeiten; • Forschungsbezug von Lehre und Lernen 	0,77
Bewertung der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen	Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?	Z28	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen; • Training von mündlicher Präsentation; • Verfassen von wissenschaftlichen Texten 	0,72
Bewertung der Praxisbezug	Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?	Z31	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen; • Verknüpfung von Theorie und Praxis; • Vorbereitung auf den Beruf; • Lehrende aus der Praxis; • Praxisbezogene Lehrinhalte; • Projekte im Studium/ Studienprojekte/ Projektstudium 	0,88
Bewertung der Berufsorientierung	Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?	Z31	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bei der Stellensuche; • Angebot berufsorientierender Veranstaltungen; • Unterstützung bei der Suche geeigneter Praktikumsplätze 	0,80

Bei allen Indizes wurden die ursprünglich erhobenen Antworten (von 1 „sehr gut“ bis 5 „sehr schlecht“ so umgerechnet, dass hohe Werte einer guten Bewertung der Studienbedingungen entsprechen. Alle Indizes weisen einen Wertebereich von 0 bis 4 auf.

Tabelle 19: Verteilungen unabhängiger Merkmale nach Region und Prüfungsjahrgang, Teil 1 von 2

Region	NRW										KOAB															
	FH					Uni					FH					Uni										
	2011		2014		2011	2014		2011	2014		2011		2014		2011	2014										
Prüfungsjahrgang	N		MW/A		STA	N		MW/A		STA	N		MW/A		STA	N		MW/A		STA						
	N	MW/A	STA	N	MW/A	STA	N	MW/A	STA	N	MW/A	STA	N	MW/A	STA	N	MW/A	STA	N	MW/A	STA					
Bildungsherkunft	1093	28,2 %	1366	28,3 %	1703	20,3 %	2342	20,9 %	429	26,0 %	554	28,9 %	1576	19,1 %	1720	19,6 %										
	1213	31,3 %	1523	31,6 %	1965	23,5 %	2792	24,9 %	432	26,2 %	533	27,8 %	1578	19,1 %	1814	20,7 %										
	1568	40,5 %	1934	40,1 %	4701	56,2 %	6091	54,3 %	786	47,7 %	831	43,3 %	5094	61,8 %	5247	59,8 %										
Geschlecht																										
	2193	55,7 %	3575	58,4 %	3544	41,8 %	6029	46,0 %	846	50,5 %	1318	53,3 %	3278	39,3 %	5507	46,3 %										
weiblich	1746	44,3 %	2550	41,6 %	4932	58,2 %	7084	54,0 %	829	49,5 %	1157	46,7 %	5058	60,7 %	6387	53,7 %										
Migrationshintergrund																										
	3004	78,8 %	3477	76,2 %	6651	80,4 %	8480	79,5 %	1408	86,9 %	1555	84,4 %	6638	81,4 %	6683	79,8 %										
	715	18,8 %	969	21,2 %	1340	16,2 %	1828	17,1 %	175	10,8 %	233	12,6 %	1161	14,2 %	1331	15,9 %										
mit MH, deutsche HZB	92	2,4 %	116	2,5 %	284	3,4 %	352	3,3 %	38	2,3 %	55	3,0 %	359	4,4 %	364	4,3 %										
mit MH, ausländische HZB																										
Abschlussart																										
	4005	86,4 %	5151	83,5 %	6337	61,5 %	8587	61,4 %	1725	86,7 %	1962	79,3 %	5193	54,0 %	6614	55,6 %										
	633	13,6 %	1019	16,5 %	1199	11,6 %	3301	23,6 %	265	13,3 %	513	20,7 %	1531	15,9 %	3301	27,8 %										
Lehramt																										
Staatsexamen																										
Studienfach																										
	314	6,8 %	362	5,9 %	2479	24,1 %	3000	21,5 %	29	1,5 %	35	1,4 %	2497	26,0 %	2471	20,9 %										
	608	13,1 %	765	12,4 %	1385	13,5 %	1678	12,0 %	430	21,6 %	567	22,9 %	1452	15,1 %	1407	11,9 %										
Soz/Päd/Med	24	0,5 %	22	0,4 %	787	7,6 %	1092	7,8 %	67	3,4 %	80	3,2 %	868	9,0 %	1118	9,4 %										
SoWi																										
Wirtschaft/Recht	1103	23,8 %	1496	24,2 %	1625	15,8 %	2223	15,9 %	463	23,3 %	610	24,6 %	1431	14,9 %	1675	14,1 %										
	264	5,7 %	390	6,3 %	2355	22,9 %	3055	21,8 %	66	3,3 %	61	2,5 %	1844	19,2 %	2412	20,4 %										
	Natur	278	6,0 %	383	6,2 %	520	5,1 %	560	4,0 %	121	6,1 %	158	6,4 %	271	2,8 %	388	3,3 %									
Info																										
Ing	1609	34,7 %	2268	36,8 %	1011	9,8 %	2177	15,6 %	518	26,0 %	669	27,0 %	612	6,4 %	1758	14,8 %										
	438	9,4 %	484	7,8 %	134	1,3 %	198	1,4 %	296	14,9 %	295	11,9 %	617	6,4 %	617	5,2 %										
sonst. techn.																										
Alter bei Studienbeginn	3892	23,1	3,83	4786	23,7	4,56	8365	21,7	3,12	11104	21,9	3,17	1652	23,5	4,77	1903	24,0	4,95	8234	22,3	3,88	8719	22,2	3,46	16,0	50,0
	3935	26,6	3,84	4914	27,4	4,68	8442	25,6	3,36	11343	25,9	3,36	1674	27,1	4,92	1955	27,6	5,37	8318	26,4	4,12	8910	26,2	3,52	20,0	64,0
Alter bei Studienabschluss																										
Art der HZB																										
	2588	56,4 %	3521	57,9 %	9691	96,2 %	13449	96,8 %	1108	62,6 %	1062	63,7 %	4916	91,6 %	7529	91,4 %										
	1713	37,3 %	2110	34,7 %	208	2,1 %	175	1,3 %	559	31,6 %	462	27,7 %	227	4,2 %	387	4,7 %										
Fachhochschulreife	184	4,0 %	176	2,9 %	54	0,5 %	61	0,4 %	52	2,9 %	72	4,3 %	78	1,5 %	115	1,4 %										
fachgebundene Hochschulreife																										
berufliche/andere Qualifikation	107	2,3 %	269	4,4 %	122	1,2 %	206	1,5 %	51	2,9 %	71	4,3 %	146	2,7 %	209	2,5 %										
Beruflicher Abschluss																										
	2326	51,4 %	3279	54,2 %	8696	85,8 %	12033	86,9 %	1066	54,6 %	1309	54,3 %	8022	84,9 %	10127	85,8 %										
	722	15,9 %	921	15,2 %	691	6,8 %	909	6,6 %	328	16,8 %	401	16,6 %	759	8,0 %	822	7,0 %										
fachfremde Ausbildung	1481	32,7 %	1853	30,6 %	748	7,4 %	904	6,5 %	558	28,6 %	700	29,0 %	668	7,1 %	848	7,2 %										
fachnahe Ausbildung																										
Note der Hochschulzugangsberechtigung	4554	2,5	0,59	6038	2,5	0,59	10138	2,3	0,63	13774	2,2	0,64	1946	2,5	0,57	2436	2,5	0,58	9409	2,2	0,63	11678	2,2	0,62	1,0	4,0

N: Fallzahl; MW: Mittelwert (für metrische Merkmale); A: Anteil (für Ausprägungen kategorialer Merkmale); STA: Standardabweichung; Min: Minimalwert; Max: Maximalwert.

Tabelle 20: Verteilungen unabhängiger Merkmale nach Region und Prüfungsjahrgang, Teil 2 von 2

Region	KOAB									
	NRW									
	FH	2011	2014	N MW/A STA	N MW/A STA	2011	FH	2011	2014	Uni
Prüfungsjahrgang	2011	N MW/A STA	2014	N MW/A STA	N MW/A STA	2011	2014	N MW/A STA	N MW/A STA	2011
Studienfinanzierung										
Studienfinanzierung: Eltern	1684 36,9 %	2273 39,3 %	5464 53,5 %	8138 60,4 %	673 38,2 %	468 42,3 %	3493 49,7 %	5864 58,8 %		
BAföG	923 20,2 %	1099 19,0 %	1767 17,3 %	2420 18,0 %	438 24,8 %	244 22,1 %	1322 18,8 %	1848 18,5 %		
Erwerbstätigkeit	1350 29,6 %	1883 32,6 %	2106 20,6 %	2148 16,0 %	433 24,5 %	260 23,5 %	1567 22,3 %	1591 16,0 %		
Sonstiges	605 13,3 %	527 9,1 %	868 8,5 %	761 5,7 %	220 12,5 %	134 12,1 %	653 9,3 %	670 6,7 %		
Elternschaft bei Studienbeginn										
bei Studienbeginn ohne Kind		4116 97,0 %		10860 98,8 %		1790 94,8 %		8469 98,6 %		
mit Kind(ern)		126 3,0 %		131 1,2 %		98 5,2 %		124 1,4 %		
Elternschaft bei Studienende										
bei Studienabschluss ohne Kind		4517 93,4 %		10883 97,0 %		1768 91,5 %		8426 96,0 %		
mit Kind(ern)		319 6,6 %		338 3,0 %		164 8,5 %		347 4,0 %		
Auslandsstudium										
ohne Auslandsstudium		5303 91,1 %		11474 85,4 %		2105 88,8 %		9509 83,3 %		
mit Auslandsstudium		519 8,9 %		1965 14,6 %		265 11,2 %		1902 16,7 %		
Praktikum										
kein Praktikum	1577 34,5 %	2233 37,8 %	2429 23,8 %	3623 26,5 %	422 21,4 %	479 26,6 %	1331 22,4 %	2121 27,9 %		
Praktikum absolviert	2992 65,5 %	3682 62,2 %	7797 76,2 %	10041 73,5 %	1553 78,6 %	1322 73,4 %	4609 77,6 %	5474 72,1 %		
SHK/W/HK/Tutor										
ohne Hilfskraftstelle	3156 69,1 %	3682 69,1 %	6153 60,6 %	7716 58,0 %	1349 76,8 %	1089 74,9 %	3237 57,2 %	3722 57,9 %		
mit Hilfskraftstelle	1408 30,9 %	1646 30,9 %	4007 39,4 %	5578 42,0 %	408 23,2 %	364 25,1 %	2419 42,8 %	2704 42,1 %		
Bewertung der Kontakte zu Studierenden	4420 3,4 0,76 5137	3,3 0,80 9731	3,2 0,87 13029	3,1 0,89 1901	3,4 0,71 2287	3,4 0,78 9216	3,2 0,88 11208	3,1 0,90 0,0 4,0		
Bewertung der Kontakte zu Lehrenden	4425 3,0 0,93 5138	3,0 0,94 9727	2,4 1,12 13027	2,4 1,12 13027	2,4 1,12 1903	3,0 0,94 2292	3,1 0,90 9211	2,5 1,13 11205	2,5 1,12 0,0 4,0	
Engagement und Wichtigkeit	4510 2,5 0,83 5195	2,4 0,83 9994	2,5 0,85 13404	2,4 0,85 1549	2,5 0,80 797	2,4 0,87 4549	2,5 0,84 4240	2,5 0,84 0,0 4,0		
Ausstattung	4375 2,6 0,81 5023	2,6 0,82 9562	2,5 0,85 12839	2,5 0,84 1873	2,6 0,78 2221	2,6 0,83 9063	2,5 0,84 11017	2,5 0,85 0,0 4,0		
Studienorganisation	4434 2,6 0,69 5152	2,6 0,67 9786	2,4 0,77 13080	2,5 0,74 1912	2,7 0,64 2300	2,8 0,65 9257	2,5 0,72 11242	2,6 0,70 0,0 4,0		
Lehrinhalte	4432 2,4 0,65 5148	2,5 0,65 9767	2,4 0,69 13067	2,5 0,69 1908	2,4 0,61 2298	2,5 0,67 9242	2,5 0,69 11234	2,5 0,69 0,0 4,0		
Vermittlung wissenschaftl. Arbeitsweisen	4431 2,1 0,88 5145	2,1 0,89 9765	2,1 0,97 13069	2,2 0,99 1908	2,3 0,86 2300	2,4 0,91 9242	2,2 0,96 11234	2,2 0,97 0,0 4,0		
Praxisbezug	4344 2,5 0,73 5051	2,6 0,72 9446	1,9 0,84 12682	1,9 0,83 1860	2,5 0,69 2206	2,6 0,70 8972	1,9 0,84 10919	2,0 0,82 0,0 4,0		
Berufsorientierung	4272 1,7 0,95 4962	1,6 0,93 9267	1,2 0,88 12530	1,3 0,89 1824	1,7 0,94 2154	1,7 0,93 8822	1,1 0,88 10745	1,2 0,86 0,0 4,0		
Anzahl Beschäftigte am Unternehmen										
1-49	745 36,5 %	889 35,1 %	703 40,7 %	1201 36,4 %	358 39,5 %	442 40,4 %	964 43,5 %	1328 42,8 %		
50-249	508 24,9 %	670 26,4 %	401 23,2 %	833 25,3 %	211 23,3 %	258 23,6 %	507 22,9 %	733 23,6 %		
≥250	787 38,6 %	976 38,5 %	622 36,0 %	1262 38,3 %	337 37,2 %	395 36,1 %	745 33,6 %	1042 33,6 %		

N: Fallzahl; MW: Mittelwert (für metrische Merkmale); A: Anteil (für Ausprägungen kategorialer Merkmale); STA: Standardabweichung; Min: Minimalwert; Max: Maximalwert.

Tabelle 21: Gründe für das Überschreiten der Regelstudienzeit

Hochschultyp	FH				Uni			
Region	NRW		KOAB		NRW		KOAB	
Prüfungsjahrgang	2011	2014	2011	2014	2011	2014	2011	2014
Studienorganisation	19,0	16,9	15,3	15,8	38,3	30,5	28,3	26,4
Nichtzulassung zu Lehrveranstaltungen	2,7	3,3	2,0	2,8	17,8	11,9	9,8	7,8
Nichtzulassung zu einer/mehreren Prüfung(en)	3,6	3,3	2,4	2,3	3,6	3,4	2,6	2,7
Änderung/Umstellung der Prüfungs-, Studienordnung bzw. -struktur	7,6	5,9	5,2	5,0	10,2	7,2	8,4	5,7
Schlechte Koordination der Studienangebote (Überschneidung von Lehrveranstaltungen etc.)	10,5	9,7	9,9	10,2	27,5	21,7	23,2	20,0
Leistungsanforderungen	65,0	65,4	69,1	68,9	56,3	58,9	56,6	55,0
Nicht bestandene Prüfungen	31,4	30,5	29,3	27,7	26,6	23,6	22,4	17,4
Hohe Anforderungen im Studiengang	15,1	16,5	11,3	12,5	21,3	21,4	22,1	20,8
Abschlussarbeit	37,2	38,9	46,1	48,4	26,0	32,4	29,5	36,9
Wahrnehmung von Zusatzangeboten	28,4	28,0	28,0	30,4	35,4	38,8	36,6	39,7
Auslandsaufenthalt(e)	10,7	10,6	10,8	12,2	15,9	18,5	18,3	20,6
Fach- bzw. Schwerpunktwechsel	2,1	2,6	1,5	2,2	8,9	8,0	7,3	6,7
Hochschulwechsel	4,6	3,7	2,3	2,0	4,0	3,0	4,1	3,9
Zusätzliche Praktika	15,1	15,5	16,9	19,1	14,6	18,2	14,5	18,4
Persönliche Gründe	13,6	17,5	13,1	14,6	17,8	20,6	15,7	19,6
Persönliche Gründe (z. B. fehlendes Studieninteresse, Motivation, Studienplanung)	13,6	17,5	13,1	14,6	17,8	20,6	15,7	19,6
Besonderes Engagement	13,9	15,2	13,9	12,5	22,3	23,6	23,4	28,2
Zusätzliches Studienengagement (über den Studiengang hinausgehend)	6,5	3,1	5,2	1,9	10,1	6,8	10,4	7,0
Breites fachliches (inhaltliches, wissenschaftliches) Interesse	6,2	7,8	5,1	4,8	10,9	13,5	13,8	17,9
Engagement in Selbstverwaltungsgremien meiner Hochschule	3,4	3,6	4,6	4,1	3,9	4,3	4,2	5,0
Gesellschaftspolitisches Engagement außerhalb des Studiums	3,2	5,1	4,2	5,0	6,2	7,7	7,8	10,6
Eigene zeitliche Ressourcen	37,8	43,6	36,1	37,0	40,4	43,0	38,4	42,2
Erwerbstätigkeit(en)	28,1	31,6	25,0	25,7	30,2	32,6	27,8	31,5
Familiäre Gründe (z. B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angehörigen etc.)	9,9	11,6	10,0	12,3	10,2	11,0	10,5	11,2
Krankheit	5,7	8,9	6,2	6,8	7,6	8,4	7,6	7,6
Sonstiges	12,2	12,2	12,3	14,2	11,5	10,5	12,2	11,1
N(min)/	3515/							
N(max)	1911	2985	839	1111	4692	6739	3792	5592

Angegeben sind die Anteile mit der jeweiligen Nennung bzw. die Anteile mit Nennung mindestens eines subsummierten Grundes (fettgedruckt) in Prozent. Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle 22: Gründe für die Aufnahme eines Masterstudiums

Hochschultyp	FH				Uni			
Region	NRW		KOAB		NRW		KOAB	
Prüfungsjahrgang	2011	2014	2011	2014	2011	2014	2011	2014
Persönliche Wissensmotivation (Cronbachs $\alpha=0,71$)	8,5	8,1	8,5	8,2	8,1	7,8	8,4	8,1
Fachliches Interesse	8,5	8,4	8,6	8,6	8,4	8,3	8,6	8,6
Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung	7,9	7,3	7,8	7,4	7,2	6,8	7,6	7,2
Zusätzliche Kenntnisse erlangen	8,9	8,7	9,0	8,8	8,7	8,4	8,9	8,7
Arbeitsmarktorientierung (Cronbachs $\alpha=0,68$)	7,0	6,5	6,9	6,4	7,3	7,0	7,5	7,1
Bessere Verdienstmöglichkeiten	7,8	7,5	7,7	7,4	7,4	7,3	7,3	7,2
Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt	8,0	7,5	7,8	7,6	7,9	7,9	8,1	7,9
Geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelor-Abschluss	5,2	4,5	5,2	4,2	6,5	6,0	7,0	6,3
Forschungsorientierung (Cronbachs $\alpha=0,85$)	3,8	3,5	3,9	3,4	4,3	4,0	4,9	4,5
Um einen Beruf als Wissenschaftler/in, Forscher/in ausüben zu können	3,9	3,6	4,2	3,4	4,6	4,2	5,2	4,6
Forschung an einem interessanten Thema	3,7	3,5	3,6	3,4	4,1	3,9	4,9	4,4
Um später promovieren zu können	3,8	3,6	3,9	3,5	4,4	4,0	4,8	4,4
Ratschläge (Cronbachs $\alpha=0,70$)	1,8	1,8	1,7	1,7	2,1	2,3	2,2	2,2
Ratschlag von Eltern/Verwandten	1,9	2,1	1,8	2,1	2,3	2,6	2,4	2,6
Ratschlag von Studien- oder Berufsberater/innen	1,7	1,6	1,7	1,5	2,1	2,0	2,1	1,9
Übrige Gründe (nicht zusammengefasst)								
Anlage des Studiums (z. B. konsekutiver Studiengang)	6,4	5,7	6,5	5,9	6,9	6,4	6,7	6,3
Zeit gewinnen für die berufliche Orientierung	4,3	4,2	4,6	4,6	5,0	5,1	5,4	5,3
Keine angemessene Beschäftigung gefunden	1,3	1,6	1,6	1,9	1,2	1,2	1,4	1,3
Aufrechterhalten des Status als Student/in	2,6	2,9	2,5	2,9	3,2	3,6	3,6	3,6
Konkretes angestrebtes Berufsbild	5,9	5,3	5,6	4,9	6,3	5,9	6,0	5,7
Etwas ganz anderes machen als bisher	1,2	1,2	1,2	1,2	0,9	0,8	1,2	1,0
Sonstiges	4,5	2,8	4,2	4,0	4,1	2,5	5,0	2,5
N(min)/	2183/	2600/	888/	886/	4553/	6303/	2655/	3813/
N(max)	2246	2660	893	913	4638	6341	2733	3876

Angegeben sind die Wichtigkeiten der jeweiligen Nennung bzw. die durchschnittlichen Wichtigkeiten aller subsummierten Nennungen (fettgedruckt) auf einer Skala von 0 bis 10.

Tabelle 23: Gründe gegen die Aufnahme eines Masterstudiums

Hochschultyp	FH				Uni			
Region	NRW		KOAB		NRW		KOAB	
Prüfungsjahrgang	2011	2014	2011	2014	2011	2014	2011	2014
Jobangebot	57,5	48,5	55,2	47,5	49,1	47,0	41,4	43,7
Berufserfahrungen sammeln	70,0	62,4	68,9	64,6	67,8	69,2	69,9	66,5
Nicht einhaltbare Bewerbungsfristen	1,8	2,3	1,3	1,1	4,0	2,3	2,7	3,0
Finanzielle Gründe	42,7	46,9	44,2	47,9	36,1	45,4	39,6	43,7
Kein passender Studiengang	14,0	15,2	11,9	16,5	12,1	16,4	14,7	17,4
Auszeit	2,6	4,0	2,0	2,3	3,6	6,0	4,9	7,4
Keine Zulassung	6,0	6,7	4,6	5,9	8,8	8,4	8,2	8,5
Familiäre Gründe	12,4	16,7	16,1	15,3	10,8	11,9	13,4	13,5
Fehlende Informationen über Angebot	6,0	5,2	4,6	4,7	4,9	4,2	4,0	6,1
Sonstiges	9,7	14,2	10,2	13,5	11,0	15,5	14,7	16,1
N	1745	2211	834	915	692	871	449	639

Angegeben sind die Anteile mit der jeweiligen Nennung in Prozent. Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle 24: Gründe für die Wahl der Hochschule des Masterstudiums

Hochschultyp	FH				Uni			
Region	NRW		KOAB		NRW		KOAB	
Prüfungsjahrgang	2011	2014	2011	2014	2011	2014	2011	2014
Merkmale der Zielhochschule (Cronbachs $\alpha=0,76$)	6,8	6,4	6,3	6,2	7,0	6,8	6,9	6,7
Profil des Studiengangs	7,8	7,6	7,7	7,7	8,7	8,6	8,8	8,7
Guter Ruf der Hochschule/der Dozent/innen	6,9	6,2	6,1	5,9	6,8	6,6	6,7	6,1
Fachlicher Schwerpunkt des angebotenen Studiengangs	7,9	7,8	7,8	7,7	8,7	8,5	8,9	8,6
Gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule	4,5	3,8	3,1	3,3	4,9	4,6	4,4	4,1
Studiengang mit berufspraktischer Orientierung	6,7	6,5	6,5	6,3	5,8	5,8	5,8	5,7
Soziale Bindung (Cronbachs $\alpha=0,80$)	6,1	6,3	6,5	6,3	3,8	3,9	3,4	3,3
Nähe zu Partner/in, Familie	6,0	6,2	6,4	6,2	4,2	4,5	4,2	4,1
Soziale Kontakte, Freundeskreis	6,1	6,0	6,8	5,9	3,9	3,8	3,7	3,8
Verbleib am bisherigen Wohnort	6,2	6,8	6,5	6,8	3,4	3,5	2,3	2,2
Formale Gründe (Cronbachs $\alpha=0,58$)	1,9	1,9	1,9	2,3	1,9	1,9	1,7	1,8
Günstige Bewerbungsfristen	3,5	3,7	3,8	3,9	2,7	2,7	2,6	2,5
Fehlende Zulassung an Wunschuniversität	0,8	0,8	0,7	1,2	1,3	1,4	1,4	1,4
Niedrige Zulassungsbeschränkungen	1,3	1,3	1,5	1,8	1,7	1,9	1,4	1,5
Übrige Gründe (nicht zusammengefasst)								
Attraktivität der Stadt/Region	5,2	4,7	4,8	4,6	4,8	4,6	5,3	5,6
Persönlicher Kontakt zu Lehrenden	5,9	5,7	5,9	5,5	3,1	2,9	3,1	2,9
Keine oder niedrige Studiengebühren	2,8	2,4	5,0	3,8	2,8	2,7	3,8	3,4
Ich glaube, dass man die Hochschule einmal wechseln sollte	1,4	1,0	1,4	1,1	4,1	3,6	3,9	3,9
Sonstiges	4,5	1,9	4,9	4,6	6,4	3,3	5,5	3,0
N(min)/	784/	899/	351/	335/	897/	1140/	291/	353/
N(max)	820	932	360	349	919	1151	299	363

Angegeben sind die Wichtigkeiten der jeweiligen Nennung bzw. die durchschnittlichen Wichtigkeiten aller subsummierten Nennungen (fettgedruckt) auf einer Skala von 0 bis 10.

Tabelle 25: Dekomposition der Unterschiede im Status „arbeitssuchend“ 1,5 Jahre nach Abschluss von Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung beziehungsweise ausländischer Hochschulzugangsberechtigung zu Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund

	Migrationshintergrund und deutsche Hochschulzugangsberechtigung		Migrationshintergrund und ausländische Hochschulzugangsberechtigung	
	Absolut (APE)	Relativ (in % vom Gesamteffekt)	Absolut (APE)	Relativ (in % vom Gesamteffekt)
Gesamteffekt	3,55**	100	4,47**	100
Direkter Effekt (Resteffekt)	1,49+	42	1,68	38
Indirekter Effekt (erklärter Effekt)	2,06	58	2,79	62
Erklärungskraft einzelner Komponenten:				
Gesamt: Suchbeginn	0,46	13	0,58	13
Suchbeginn ungefähr bei Studienabschluss	-0,02	-1	0,23	5
Suchbeginn nach Studienabschluss	0,49	14	0,36	8
Gesamt: Wohnregion	0,16	5	0,15	3
wohnt in anderem Bundesland	0,16	4	0,03	1
wohnt im Ausland	0,00	0	0,12	3
Gesamt: Merkmale des Studiengangs	0,15	4	-0,04	-1
Hochschultyp	-0,04	-1	0,07	2
Master	0,01	0	-0,02	0
Lehramt	0,04	1	0,12	3
Staatsexamen	-0,01	0	0,00	0
Soz/Päd/Gesundw.	0,25	7	0,45	10
Wirtschaft/Recht	-0,22	-6	0,14	3
Naturw.	0,08	2	0,25	6
Ing/Inf	0,04	1	-1,18	-26
SoWi	0,01	0	0,13	3
Gesamt: Qualifikation und Alter	0,32	9	0,55	12
Alter bei Studienabschluss	0,13	4	0,34	8
fachfremde Ausbildung	0,01	0	-0,05	-1
fachnahe Ausbildung	0,18	5	0,26	6
Gesamt: Schul- und Studienleistungen	0,96	27	1,55	35
andere Hochschulzugangsberechtigung	0,13	4	0,46	10
Note der Hochschulzugangsberechtigung	0,11	3	-0,39	-9
Fachstandardisierte Examensnote	0,61	17	1,36	30
Einhalten der Regelstudienzeit	0,12	3	0,12	3

KHB-Dekompositionsanalyse anhand logistischer Regression. Berichtet werden absolute (APE: average partial effects) und relative Anteile (in Prozent) am Gesamteffekt. Kontrolliert werden Geschlecht und Bildungsherkunft (3stufig). NRW 2014. N=3739. Signifikanzniveaus auf Basis robuster Standardfehler (betreffen nur Gesamteffekt und direkten Effekt): + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Lesebeispiel: Absolvent/innen mit Migrationshintergrund und deutscher Hochschulzugangsberechtigung sind aufgrund ihrer Schul- und Studienleistungen zu 0,96 Prozentpunkten häufiger arbeitssuchend als Absolvent/innen ohne Migrationshintergrund.

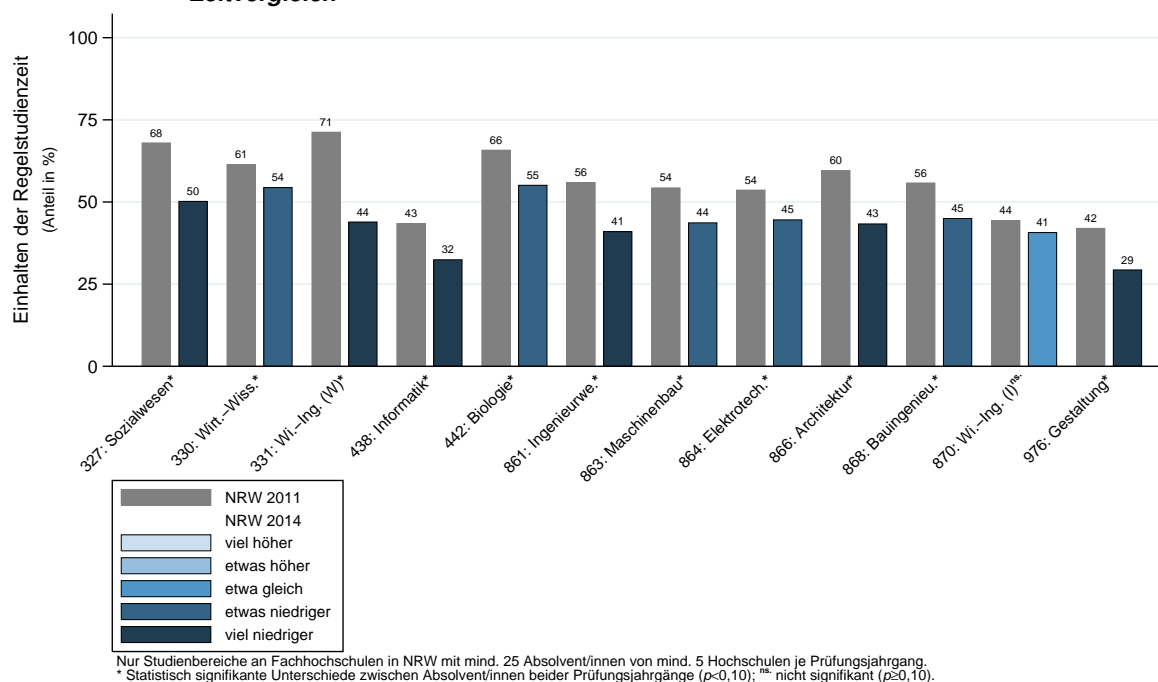
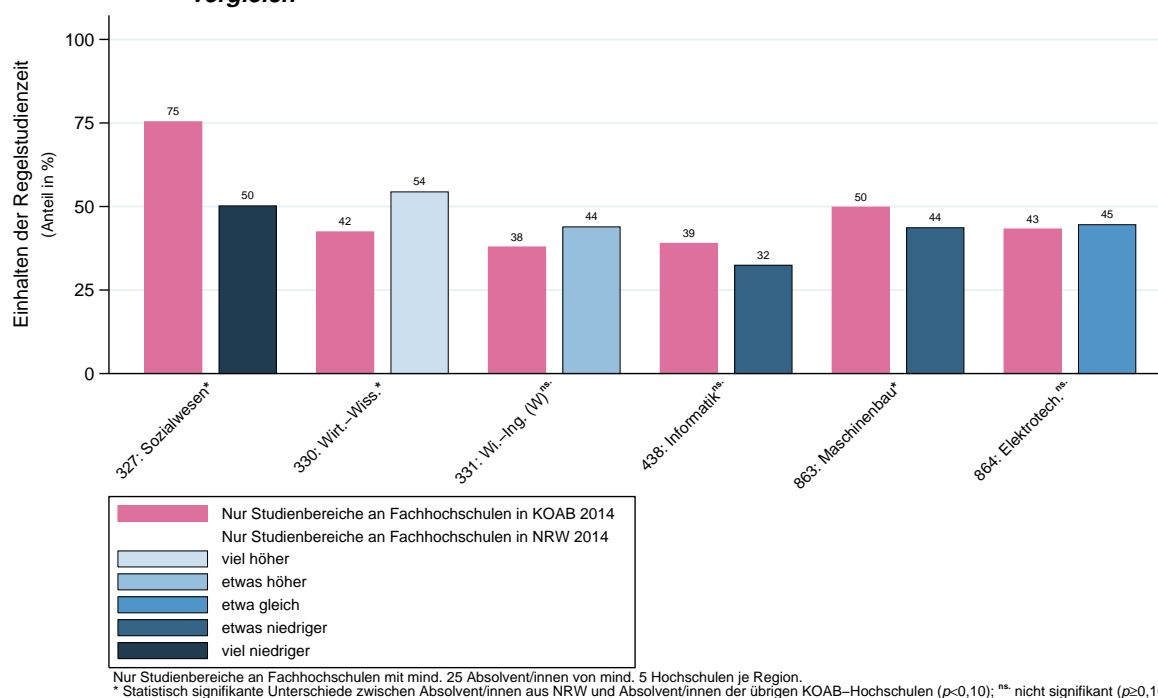
Abbildung 123: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich**Abbildung 124: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich**

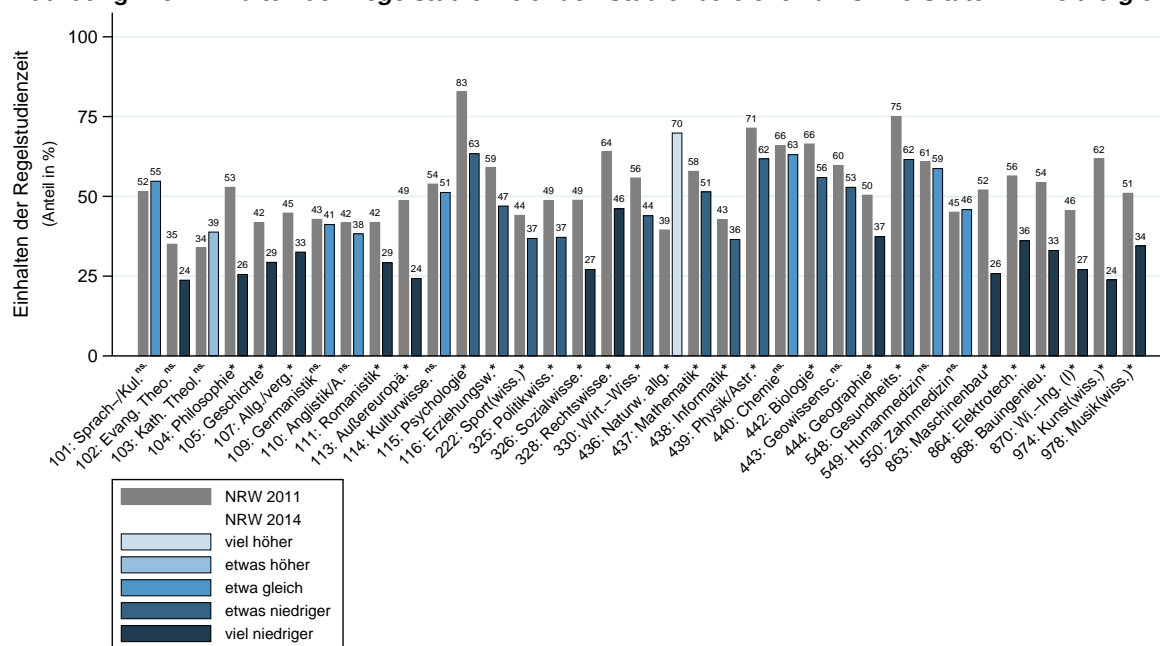
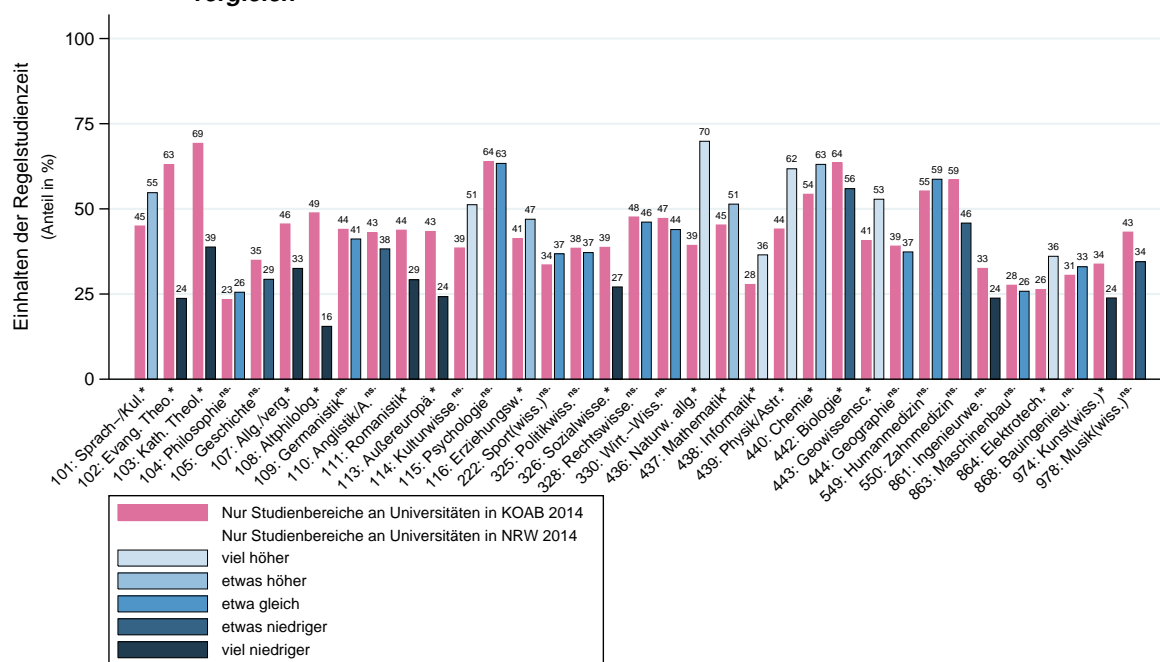
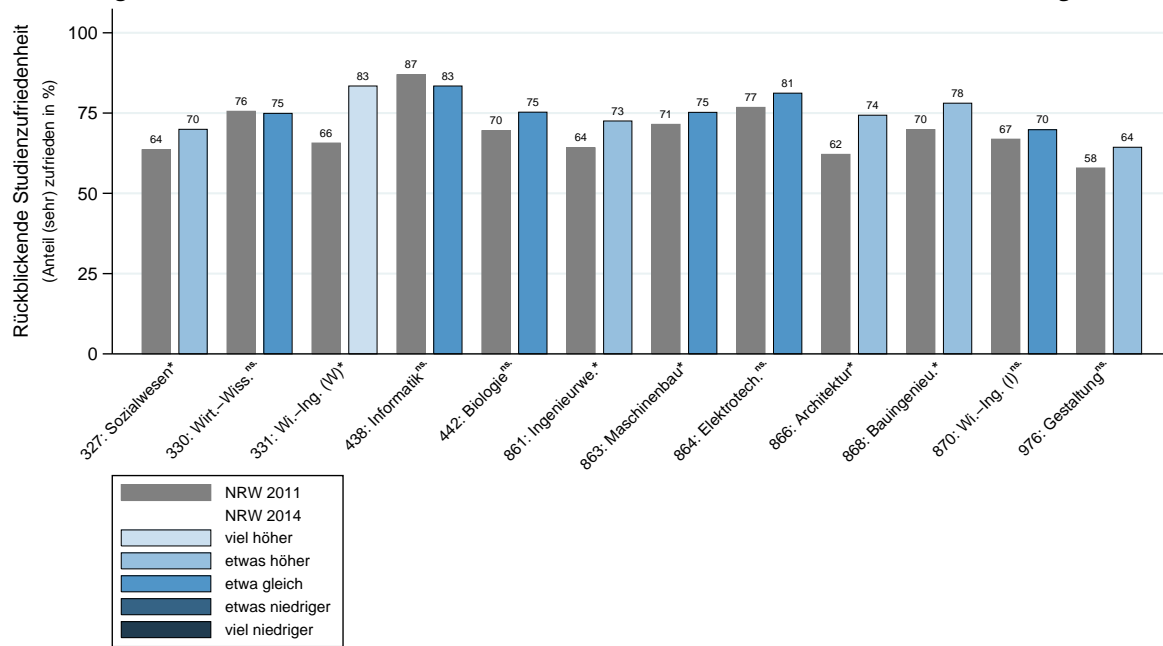
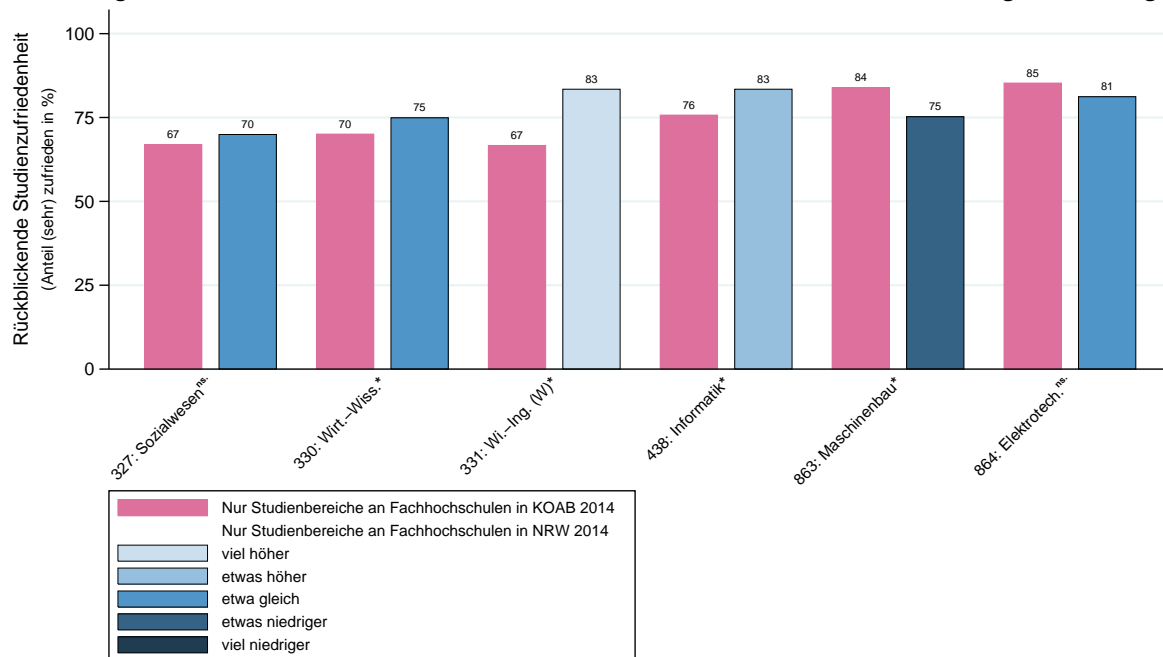
Abbildung 125: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich**Abbildung 126: Einhalten der Regelstudienzeit nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich**

Abbildung 127: Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich

Nur Studienbereiche an Fachhochschulen in NRW mit mind. 25 Absolvent/innen von mind. 5 Hochschulen je Prüfungsjahrgang.
 * Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Absolvent/innen beider Prüfungsjahrgänge ($p < 0,10$); ^{ns}: nicht signifikant ($p \geq 0,10$).

Abbildung 128: Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich

Nur Studienbereiche an Fachhochschulen mit mind. 25 Absolvent/innen von mind. 5 Hochschulen je Region.
 * Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Absolvent/innen aus NRW und Absolvent/innen der übrigen KOAB-Hochschulen ($p < 0,10$); ^{ns}: nicht signifikant ($p \geq 0,10$).

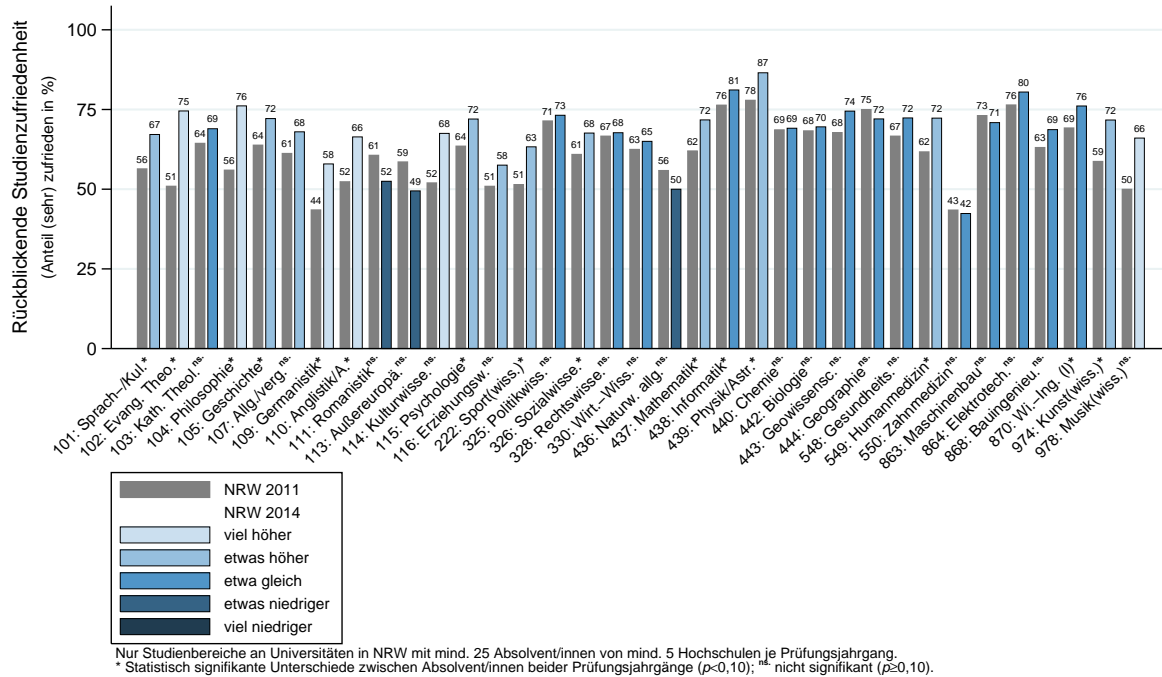
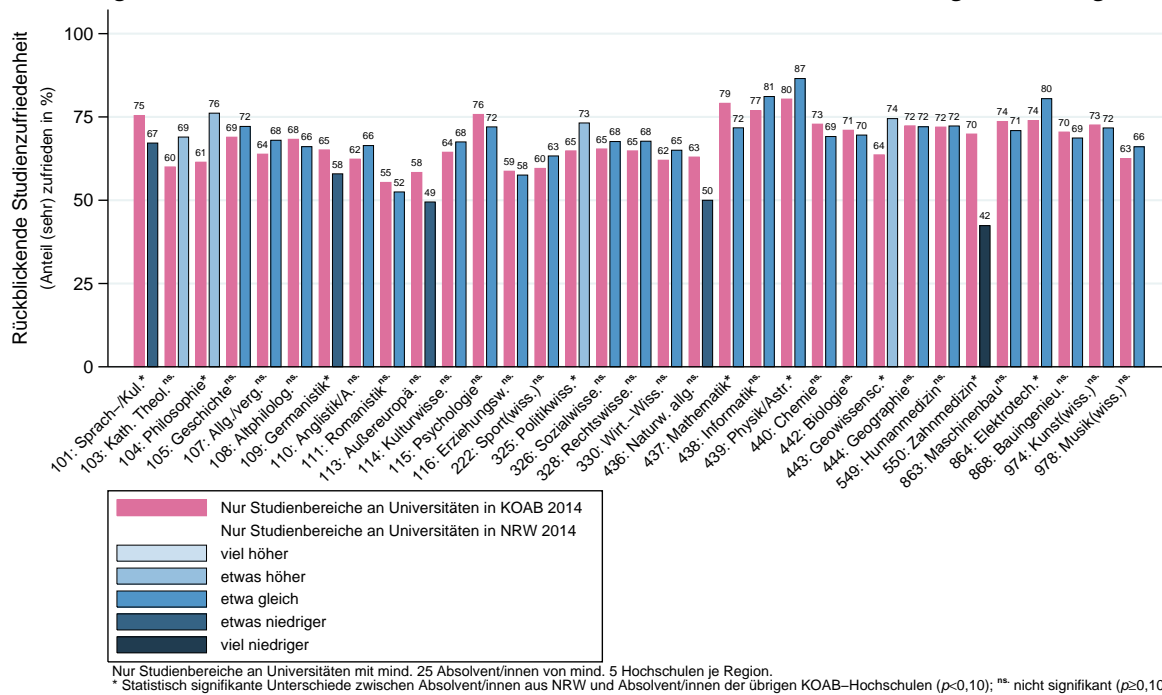
Abbildung 129: Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich**Abbildung 130: Studienzufriedenheit nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich**

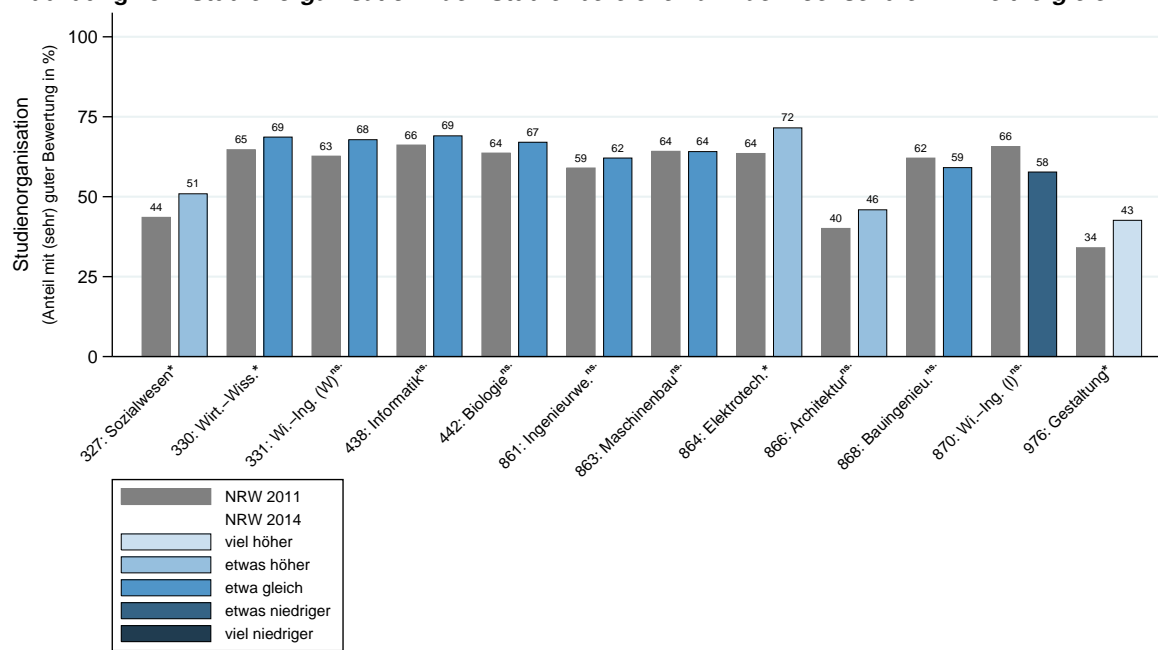
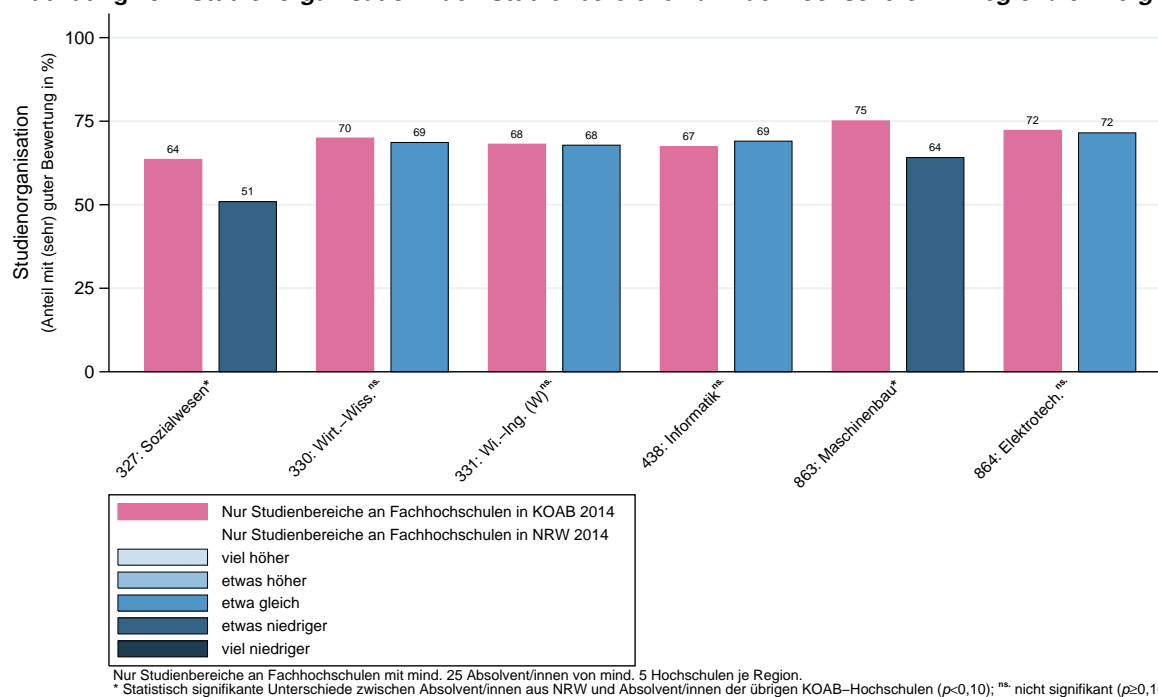
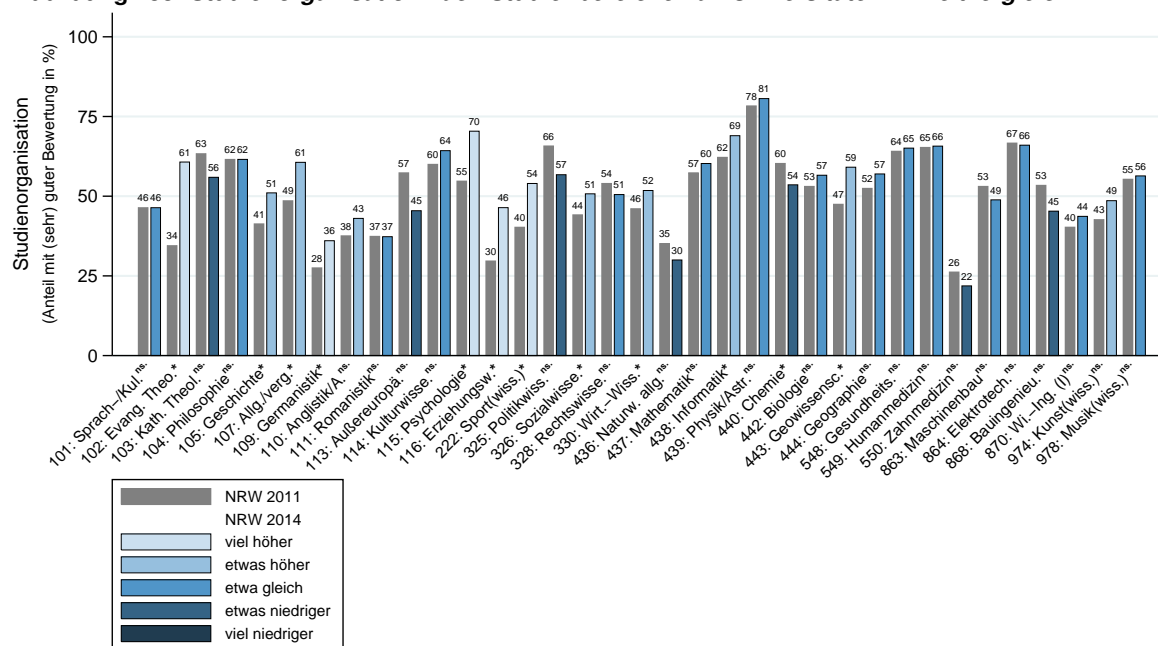
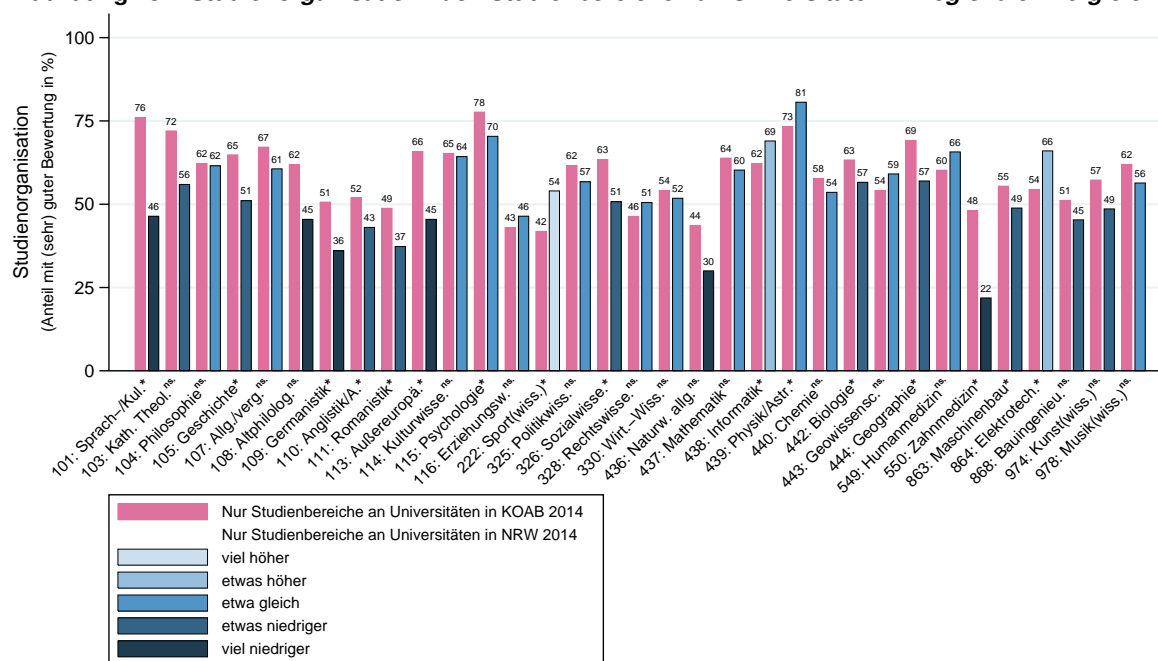
Abbildung 131: Studienorganisation nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich**Abbildung 132: Studienorganisation nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich**

Abbildung 133: Studienorganisation nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich

Nur Studienbereiche an Universitäten in NRW mit mind. 25 Absolvent/innen von mind. 5 Hochschulen je Prüfungsjahrgang.

* Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Absolvent/innen beider Prüfungsjahrgänge ($p < 0,10$); ns: nicht signifikant ($p \geq 0,10$).

Abbildung 134: Studienorganisation nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich

Nur Studienbereiche an Universitäten mit mind. 25 Absolvent/innen von mind. 5 Hochschulen je Region.

* Statistisch signifikante Unterschiede zwischen Absolvent/innen aus NRW und Absolvent/innen der übrigen KOAB-Hochschulen ($p < 0,10$); ns: nicht signifikant ($p \geq 0,10$).

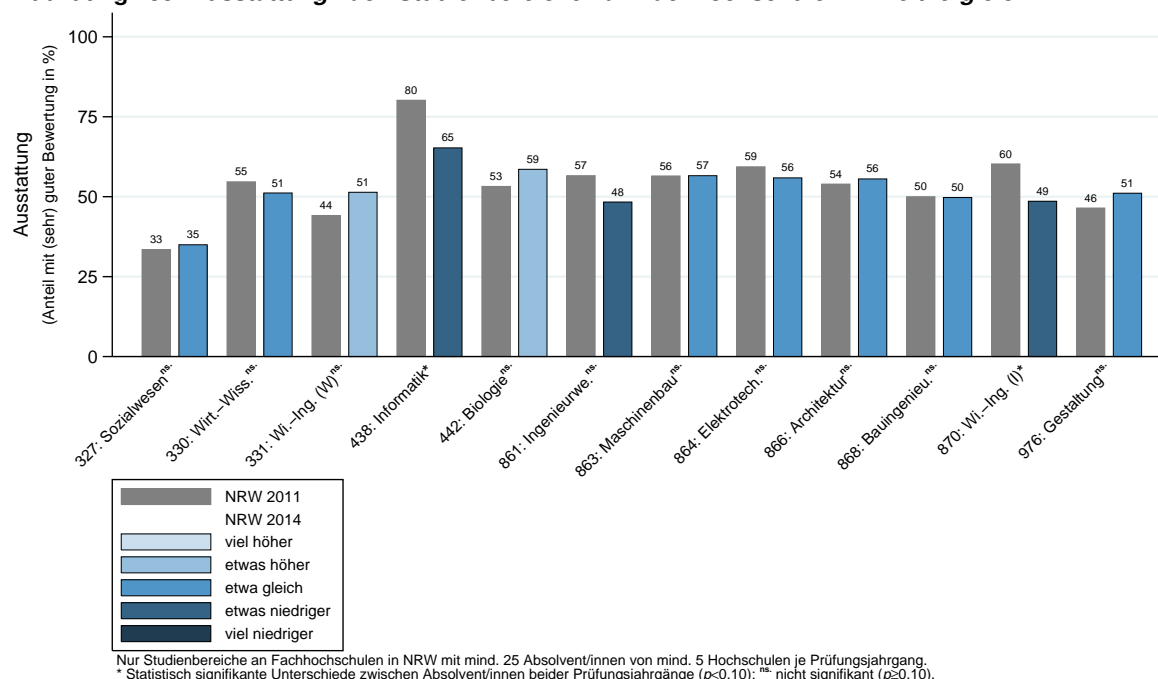
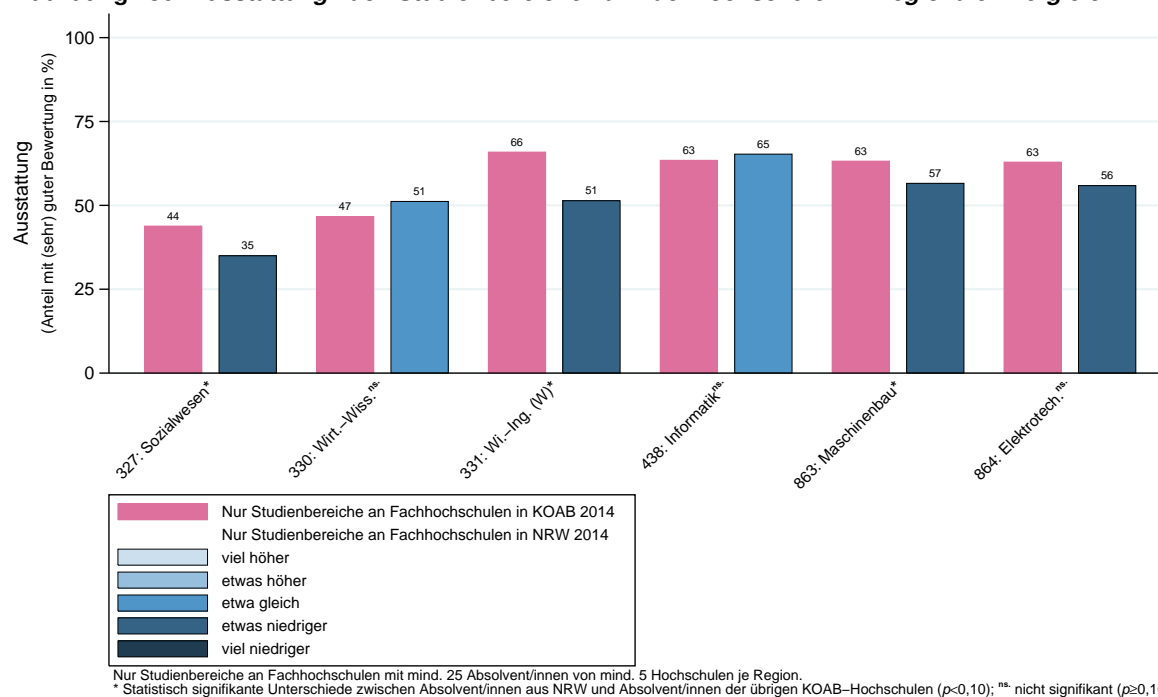
Abbildung 135: Ausstattung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich**Abbildung 136: Ausstattung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich**

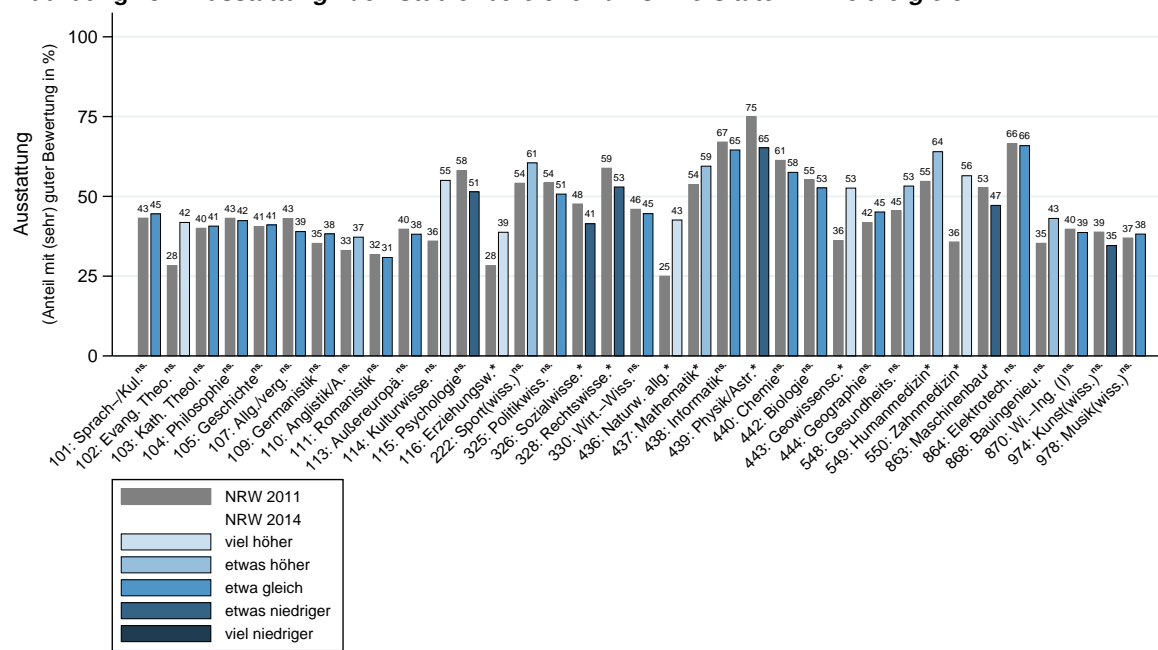
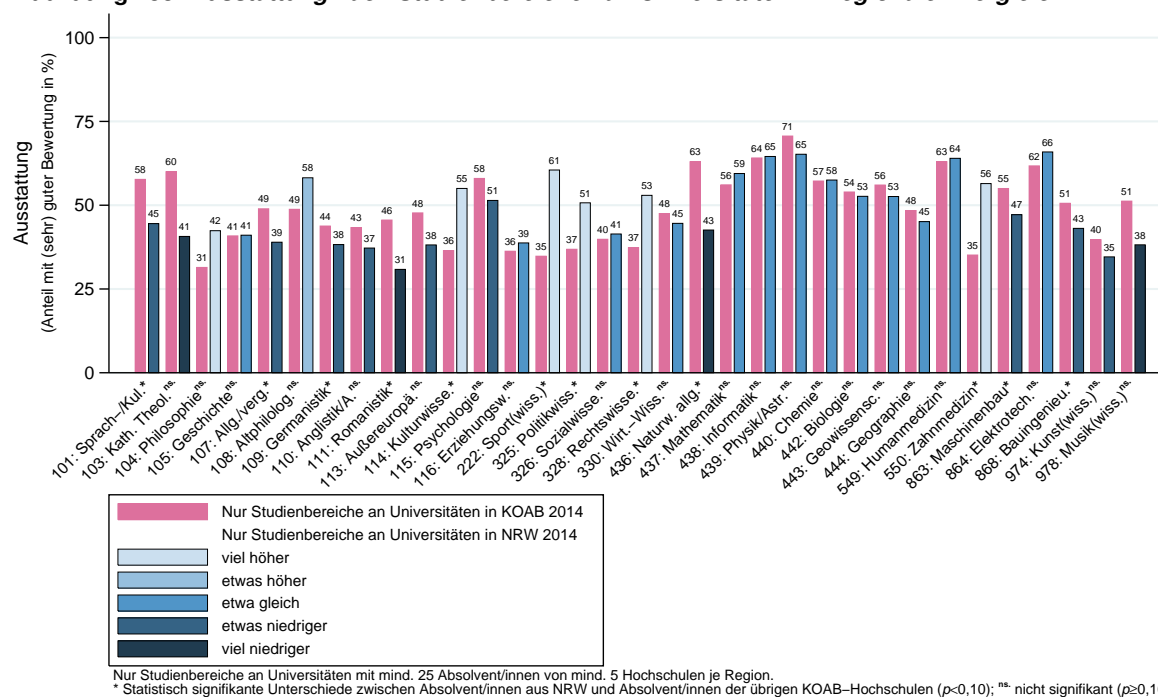
Abbildung 137: Ausstattung nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich**Abbildung 138: Ausstattung nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich**

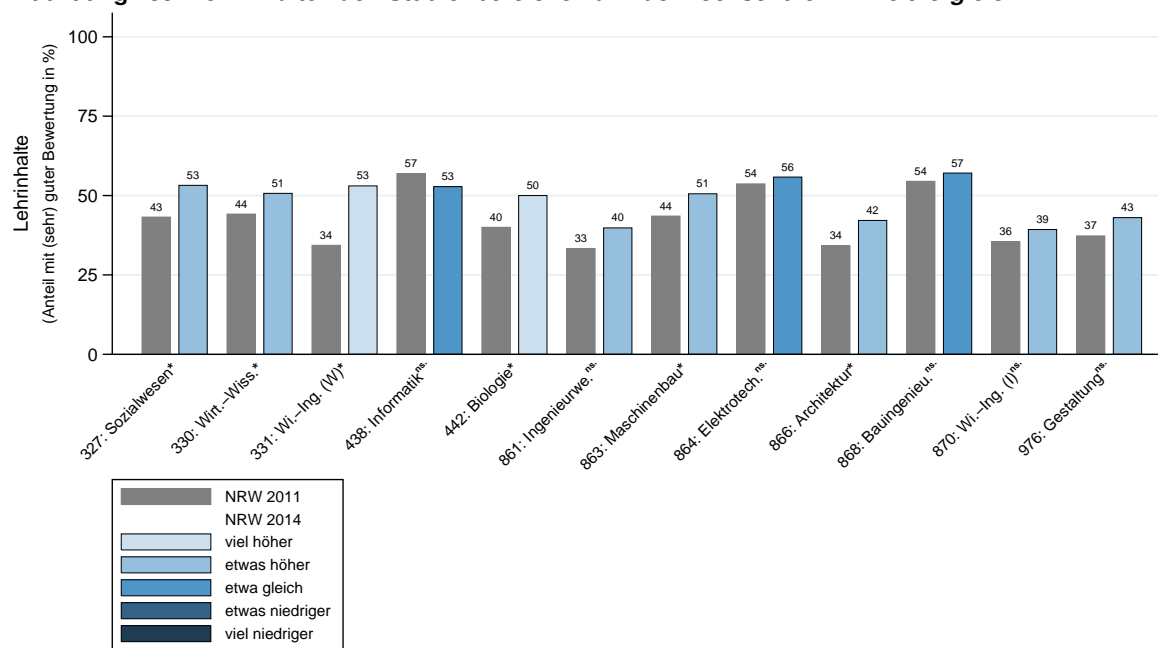
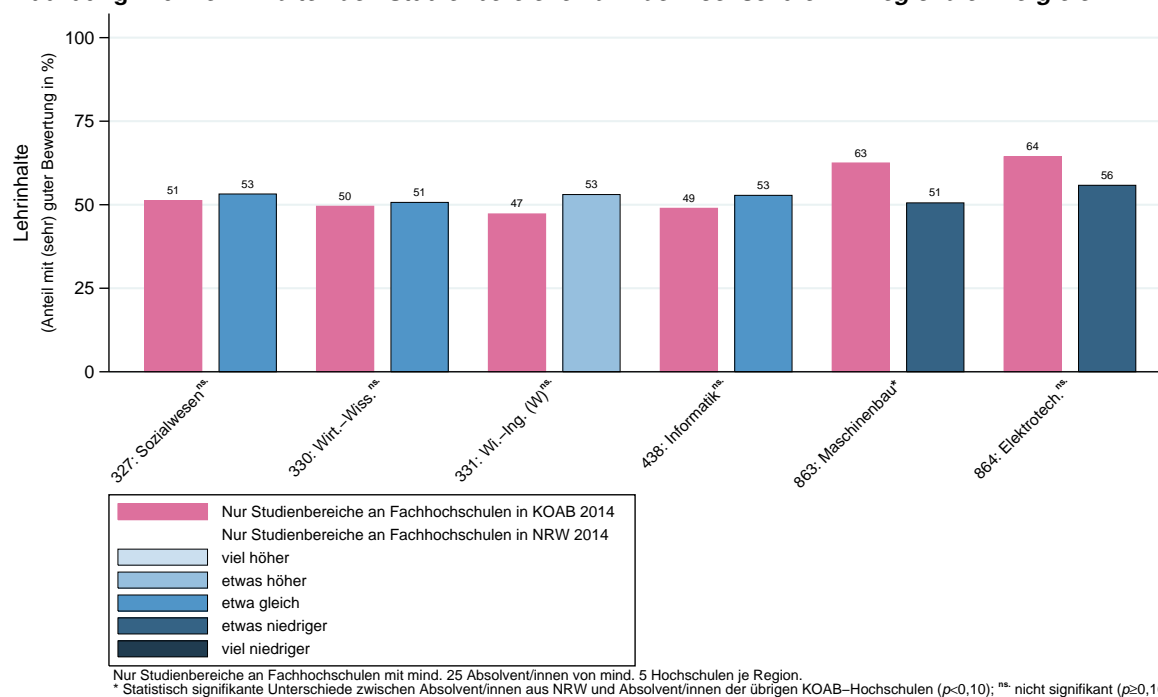
Abbildung 139: Lehrinhalte nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich**Abbildung 140: Lehrinhalte nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich**

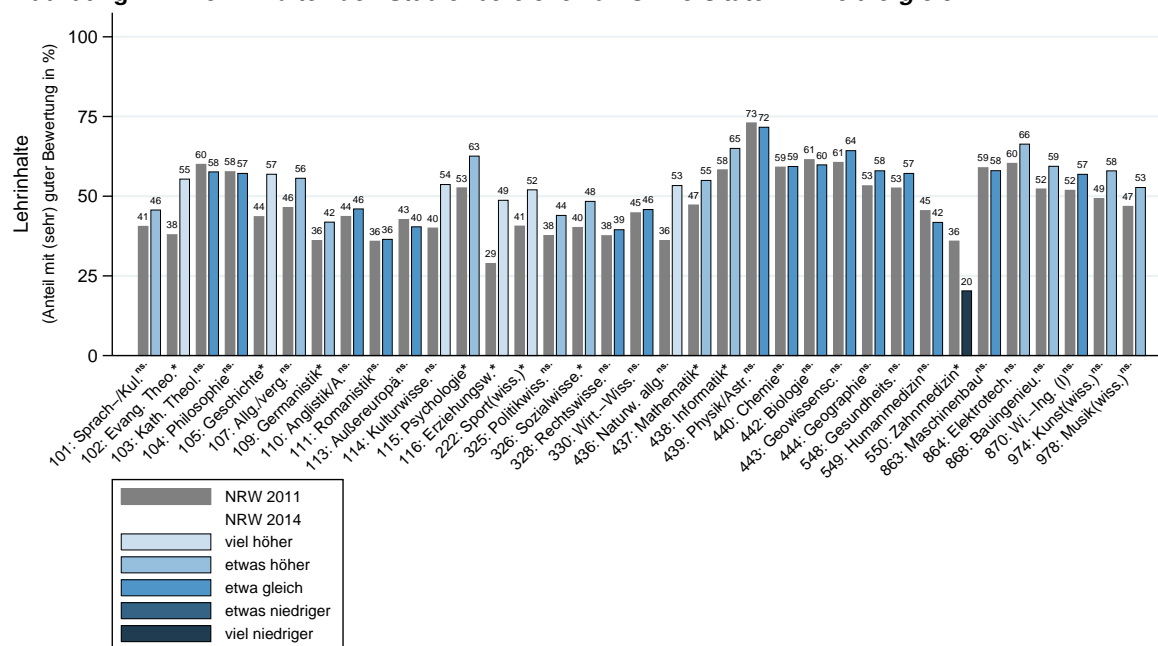
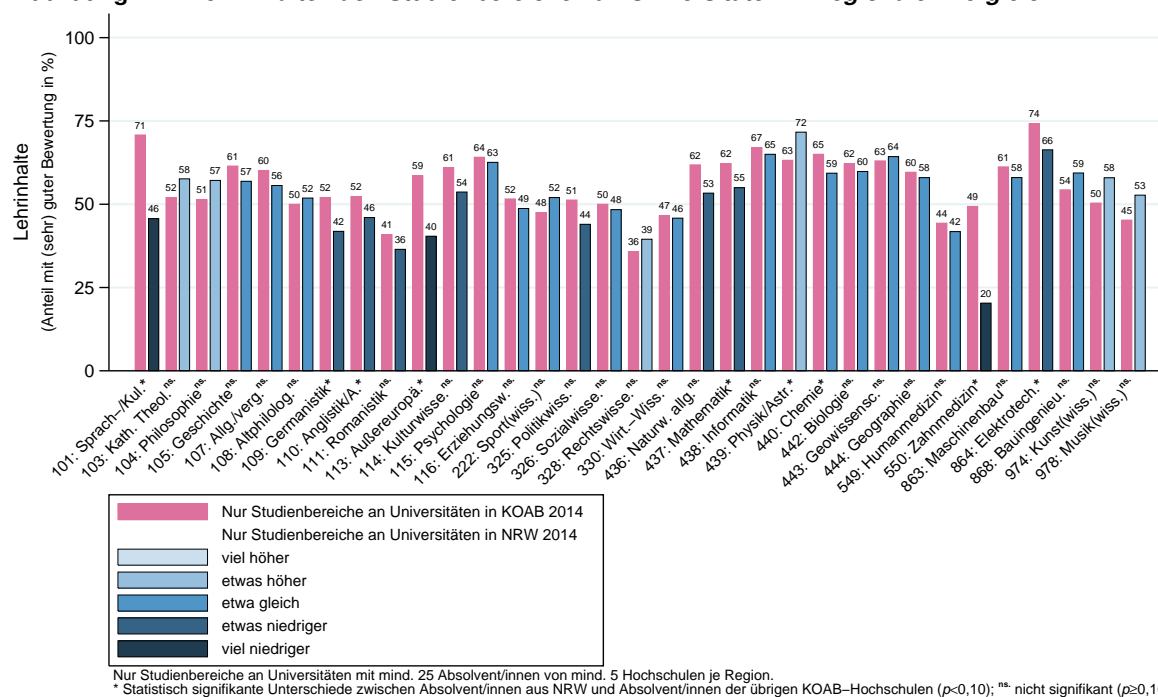
Abbildung 141: Lehrinhalte nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich**Abbildung 142: Lehrinhalte nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich**

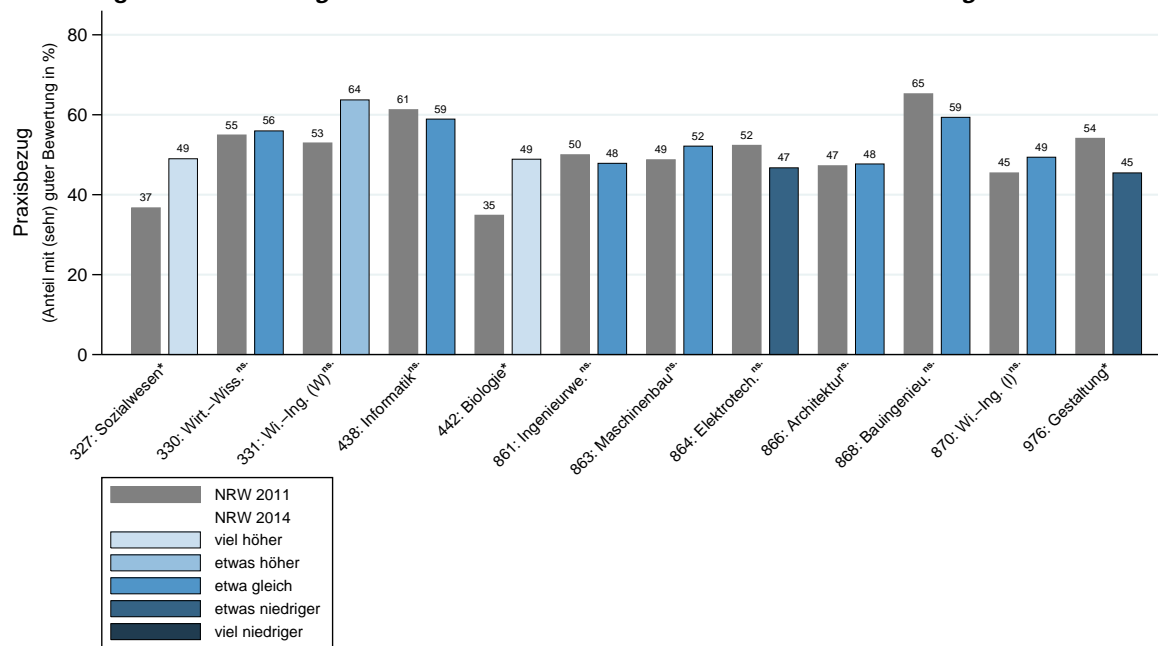
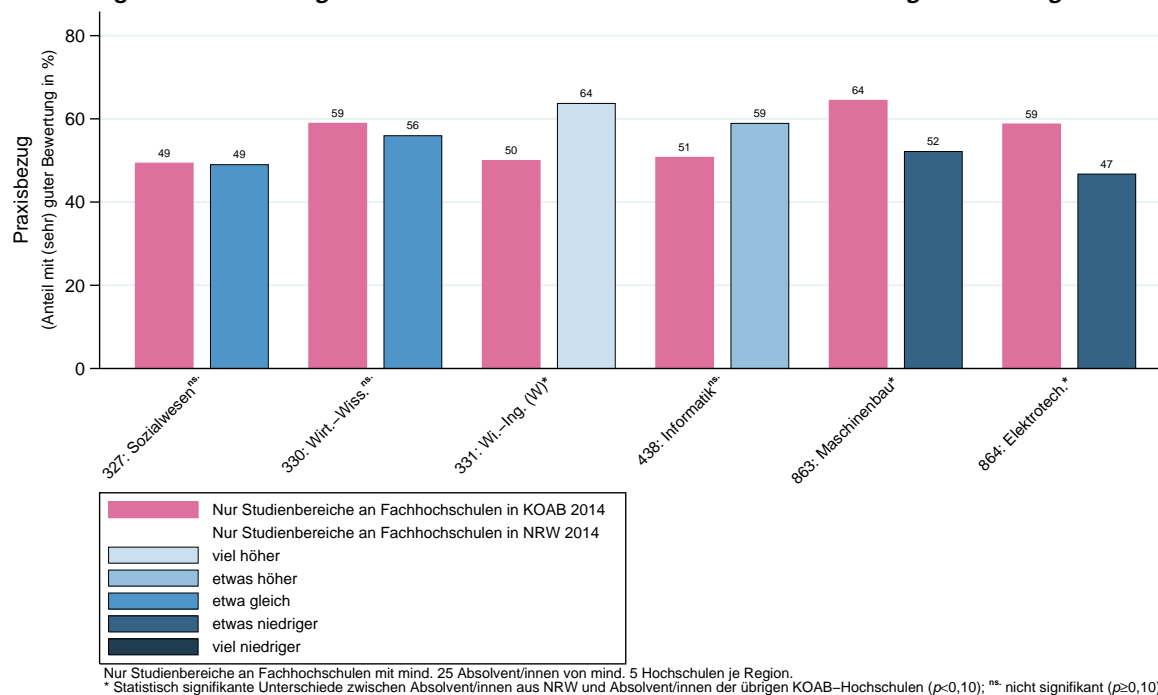
Abbildung 143: Praxisbezug nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich**Abbildung 144: Praxisbezug nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich**

Abbildung 145: Praxisbezug nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich

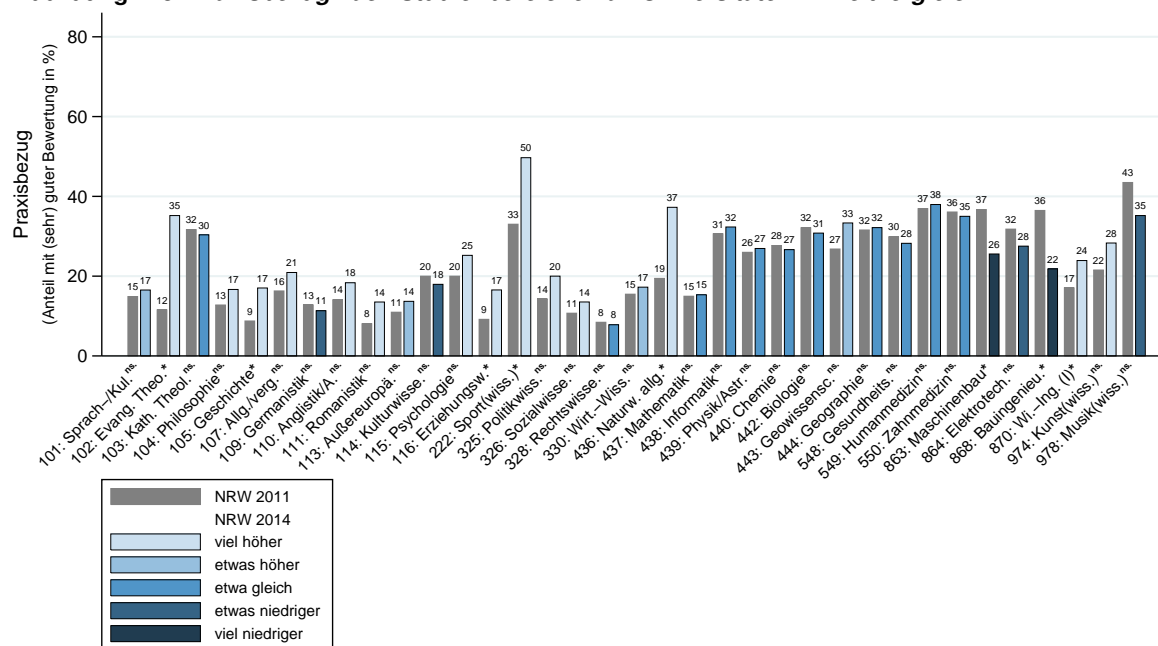


Abbildung 146: Praxisbezug nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich

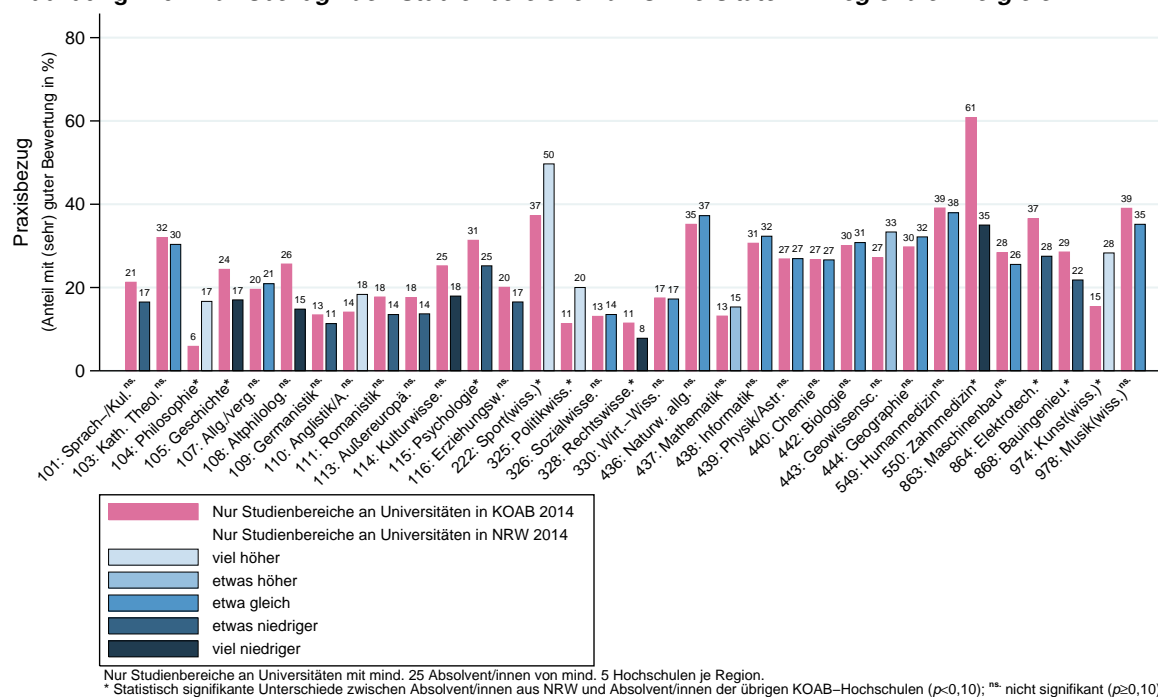


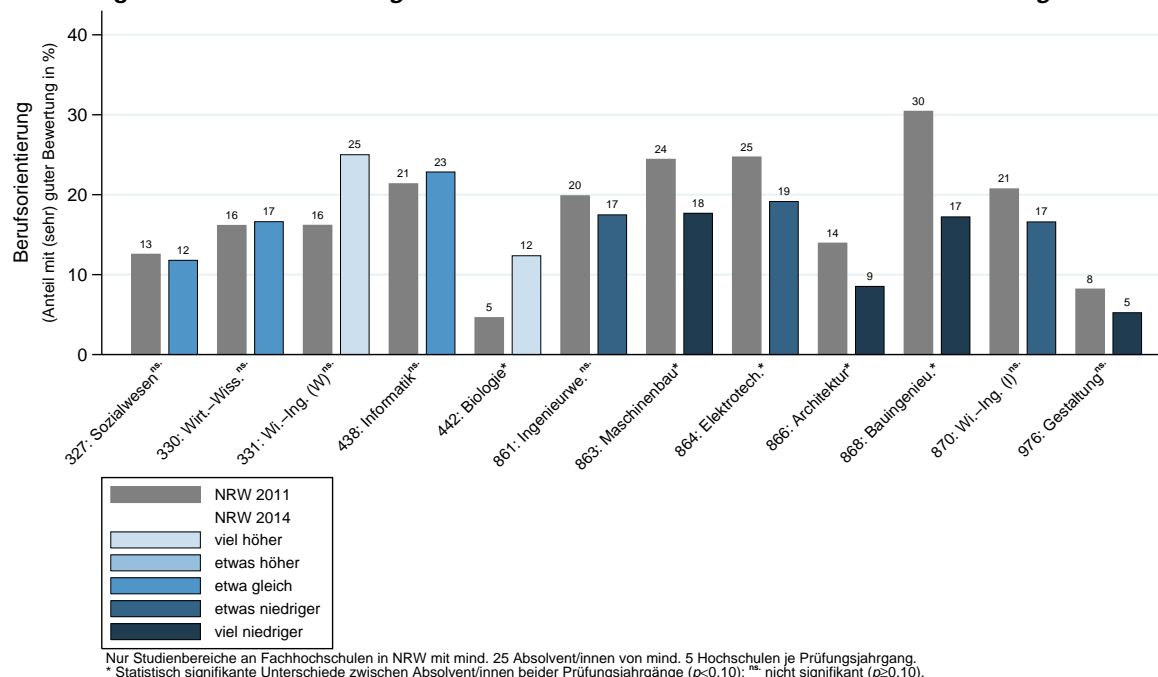
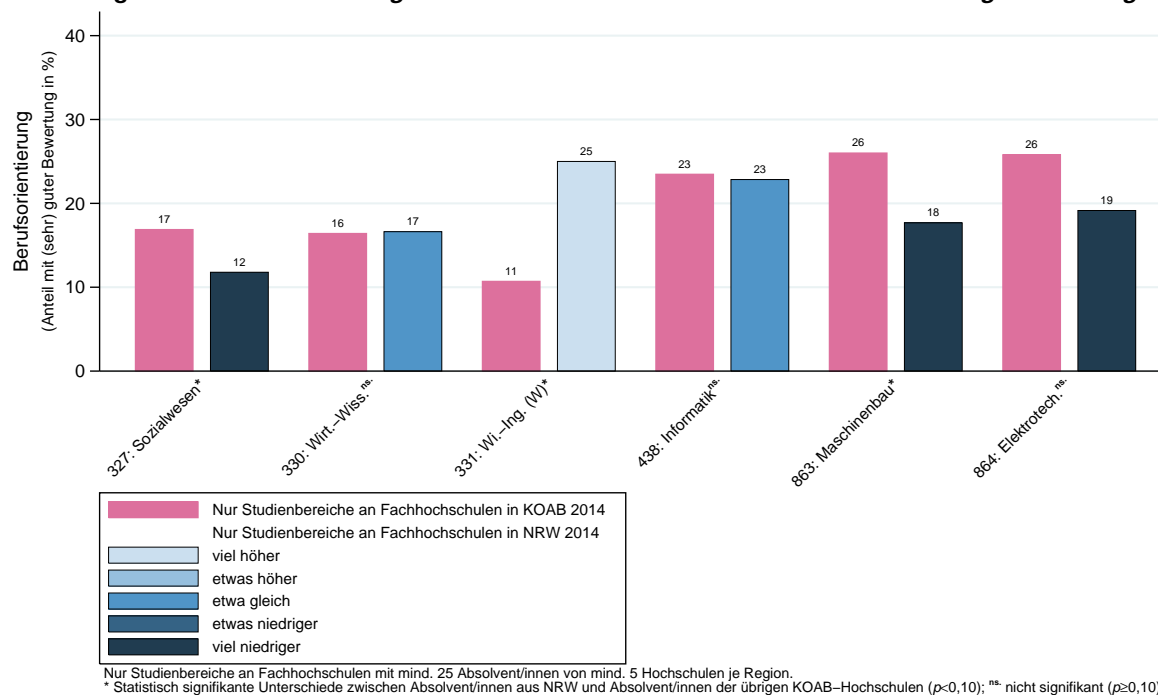
Abbildung 147: Berufsorientierung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich**Abbildung 148: Berufsorientierung nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich**

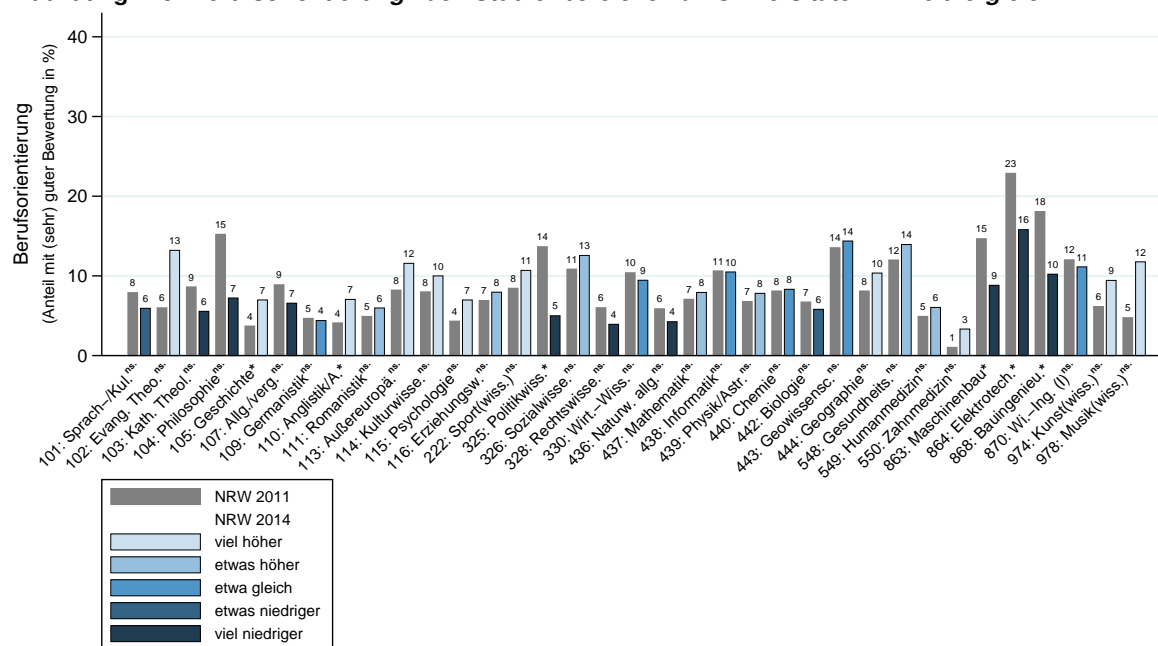
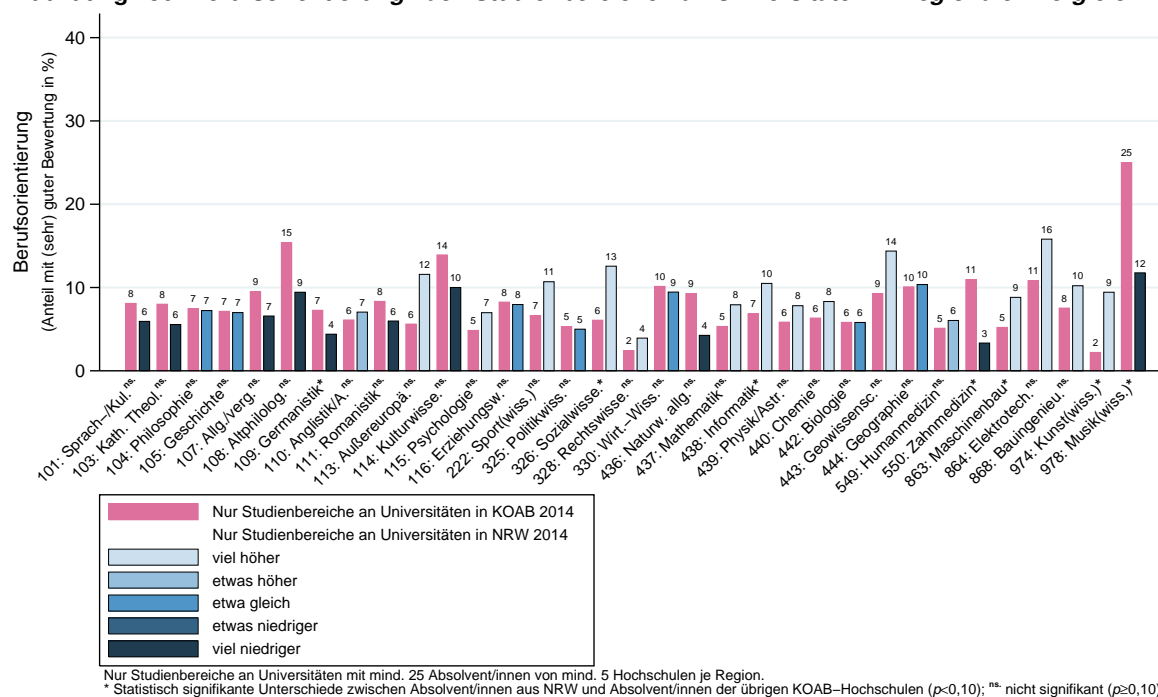
Abbildung 149: Berufsorientierung nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich**Abbildung 150: Berufsorientierung nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich**

Abbildung 151: Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich

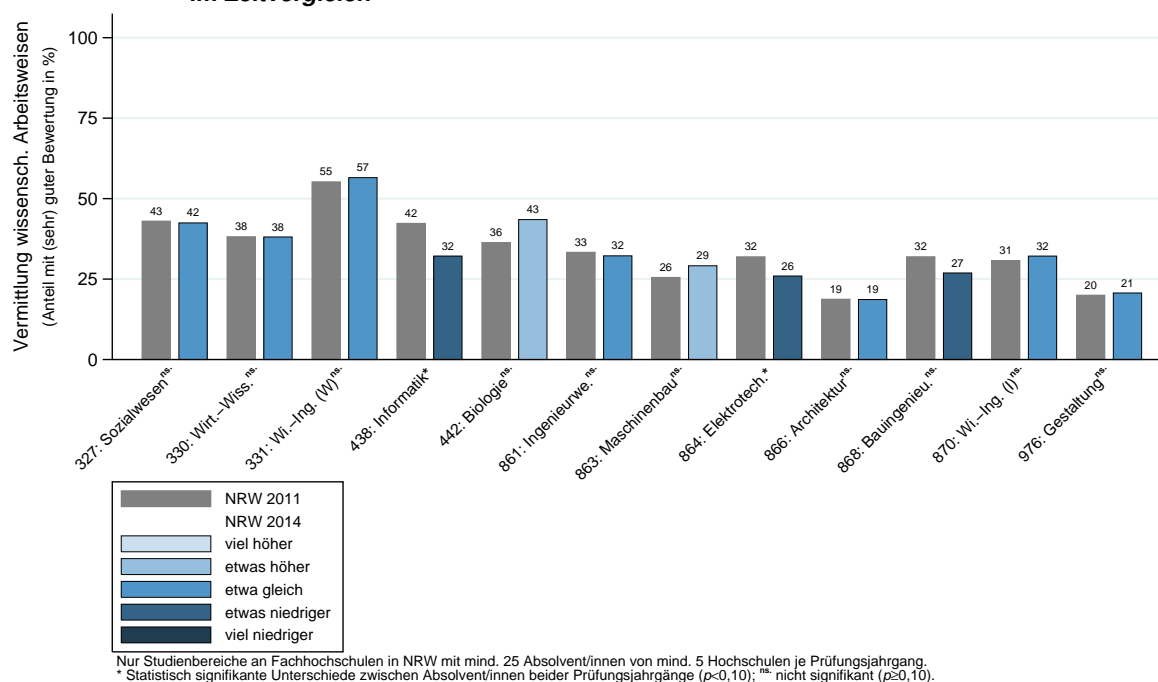


Abbildung 152: Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich

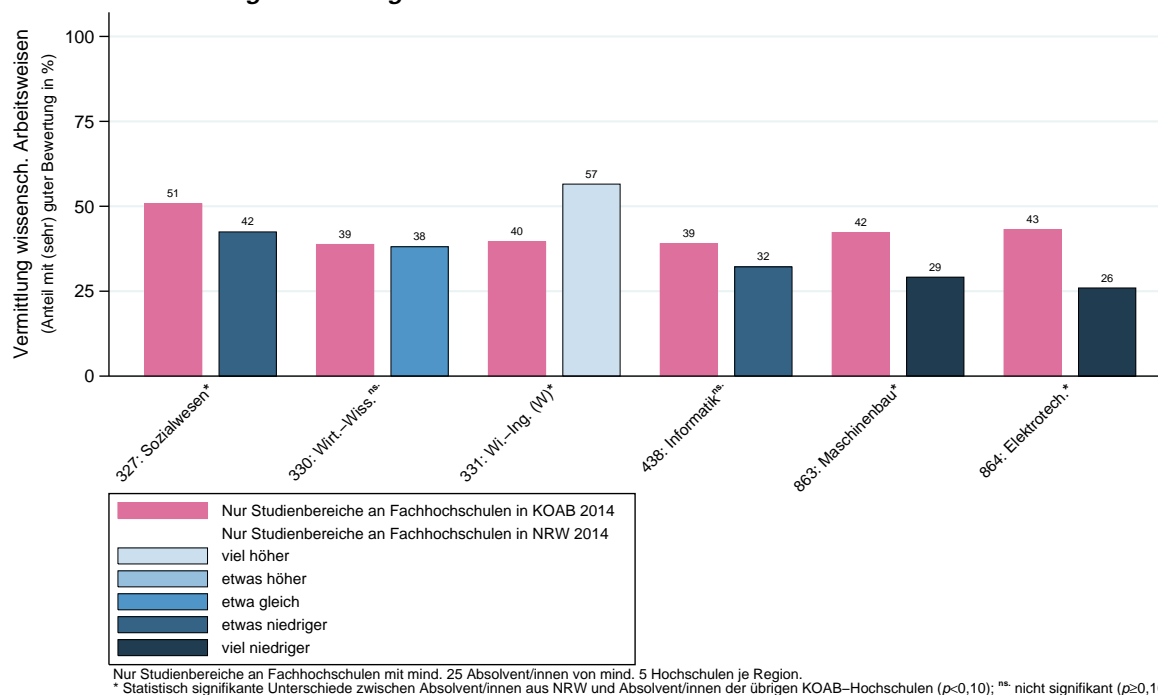


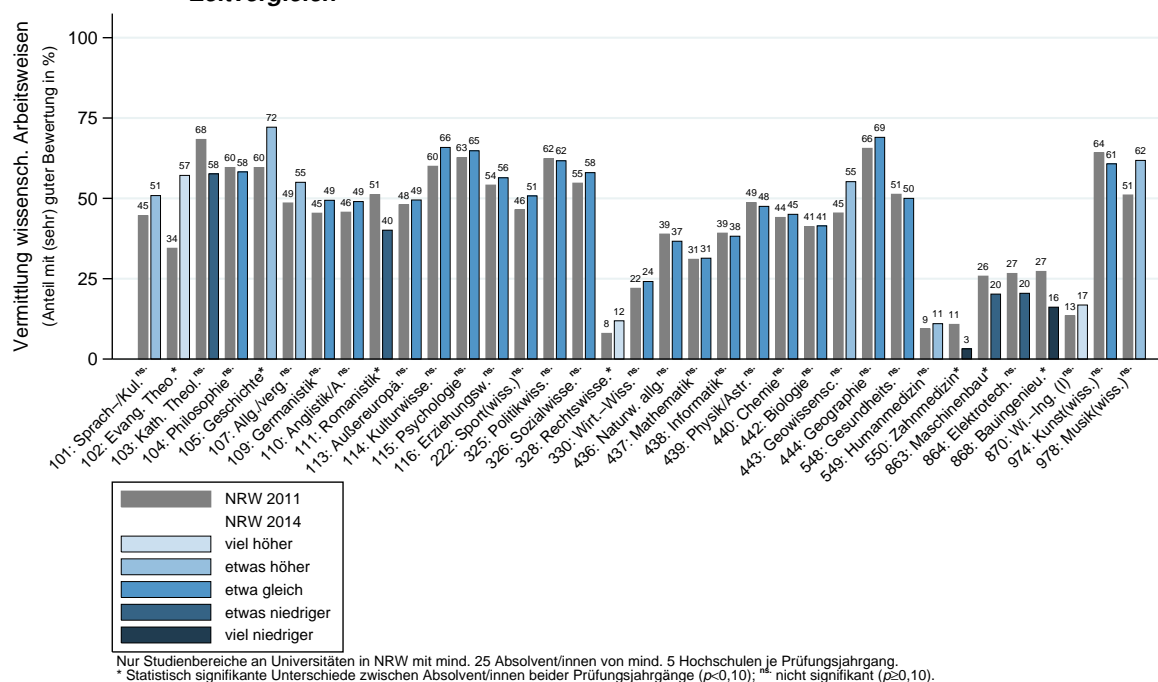
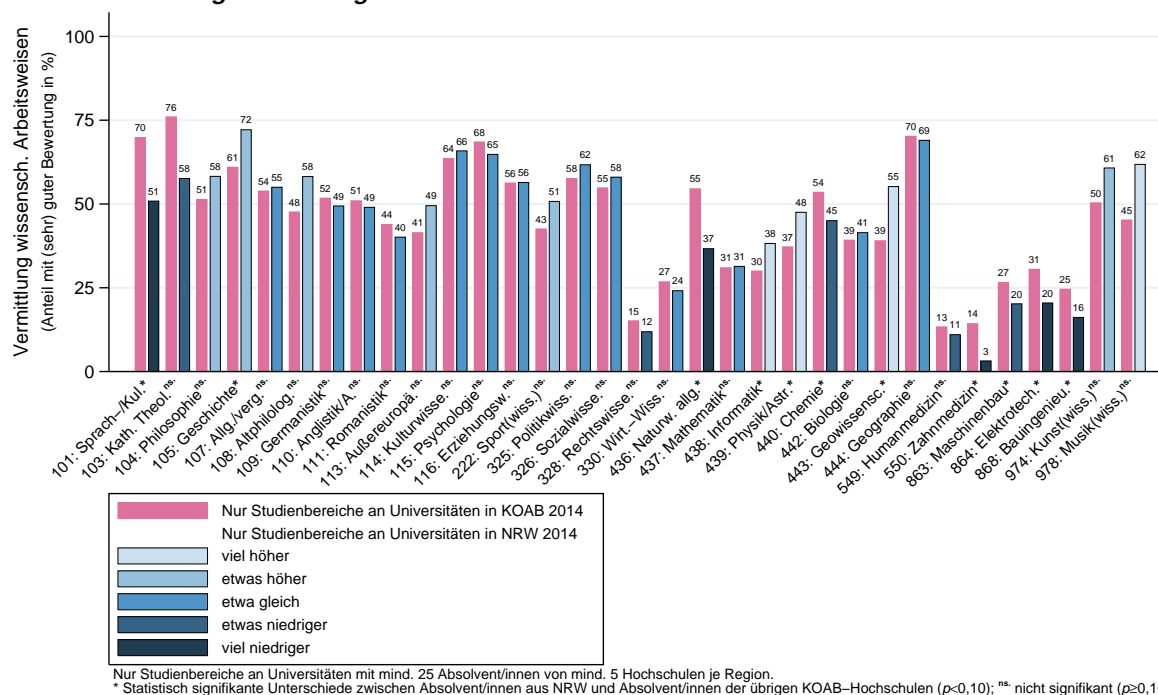
Abbildung 153: Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich**Abbildung 154: Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich**

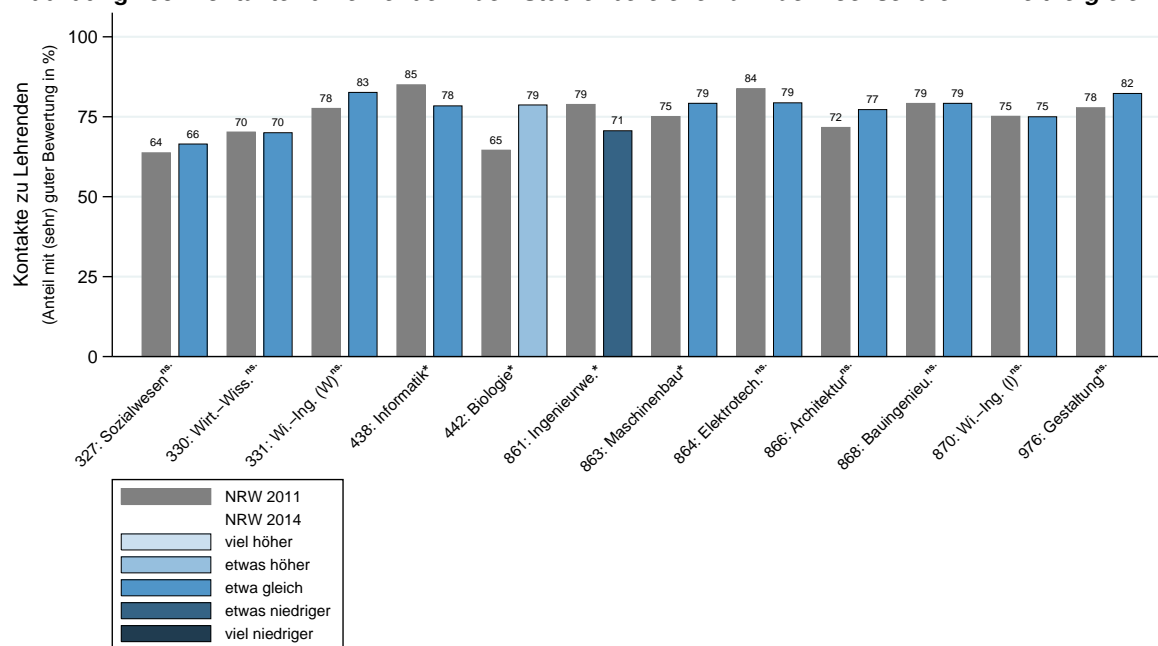
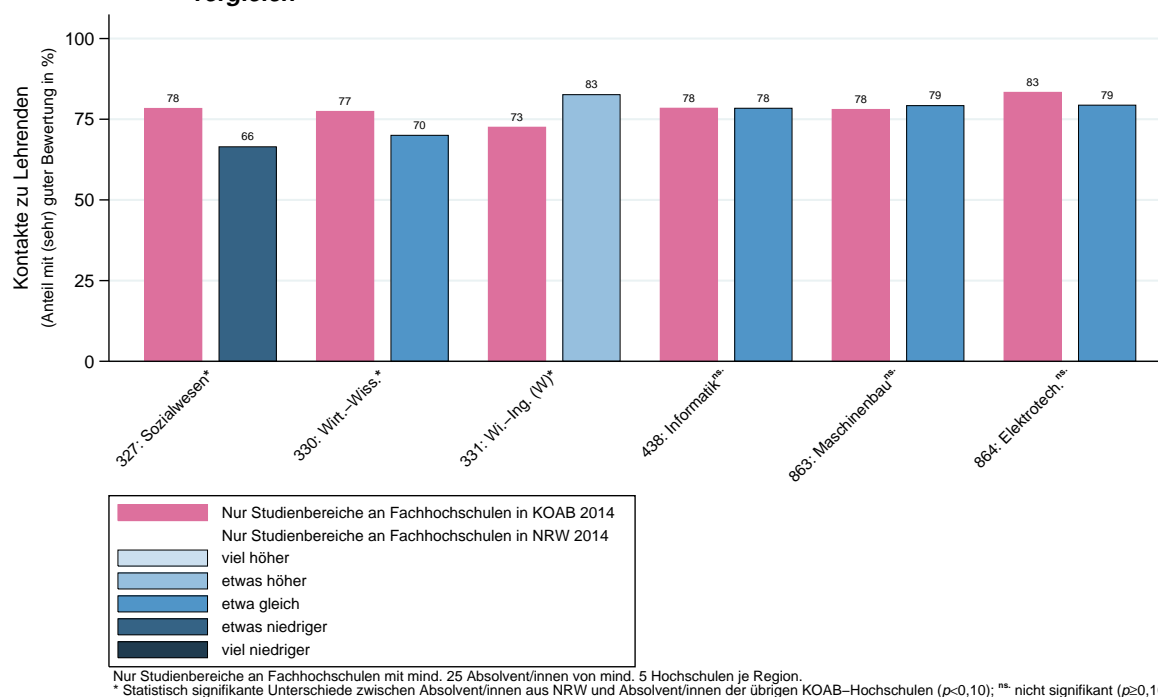
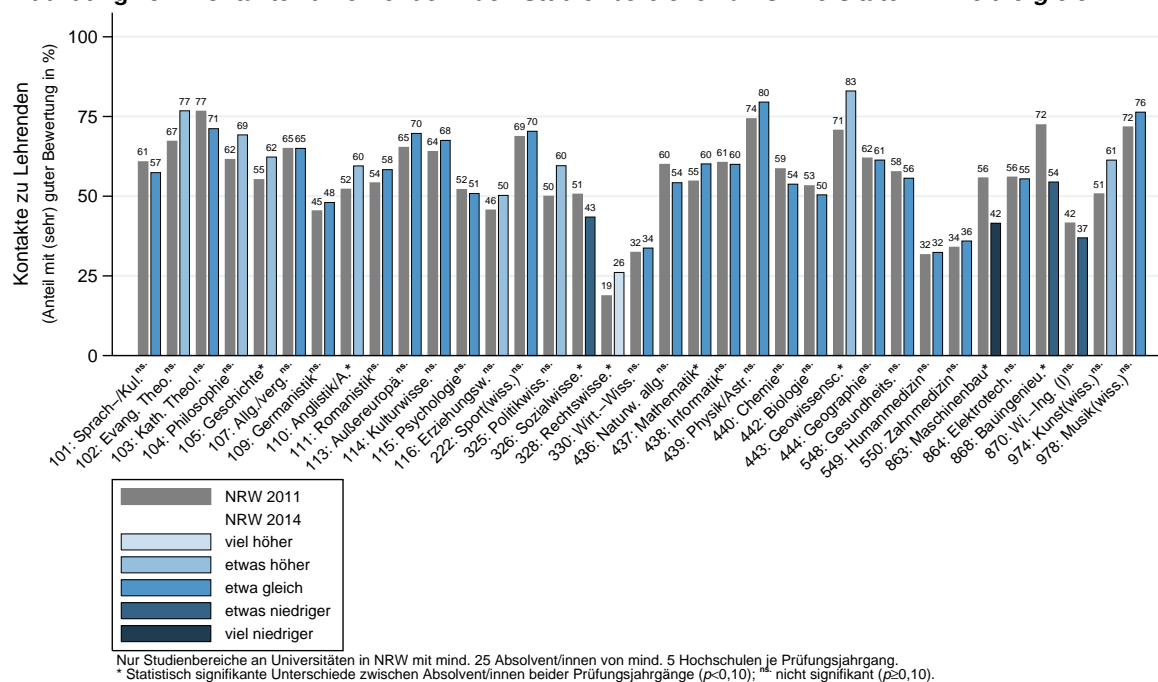
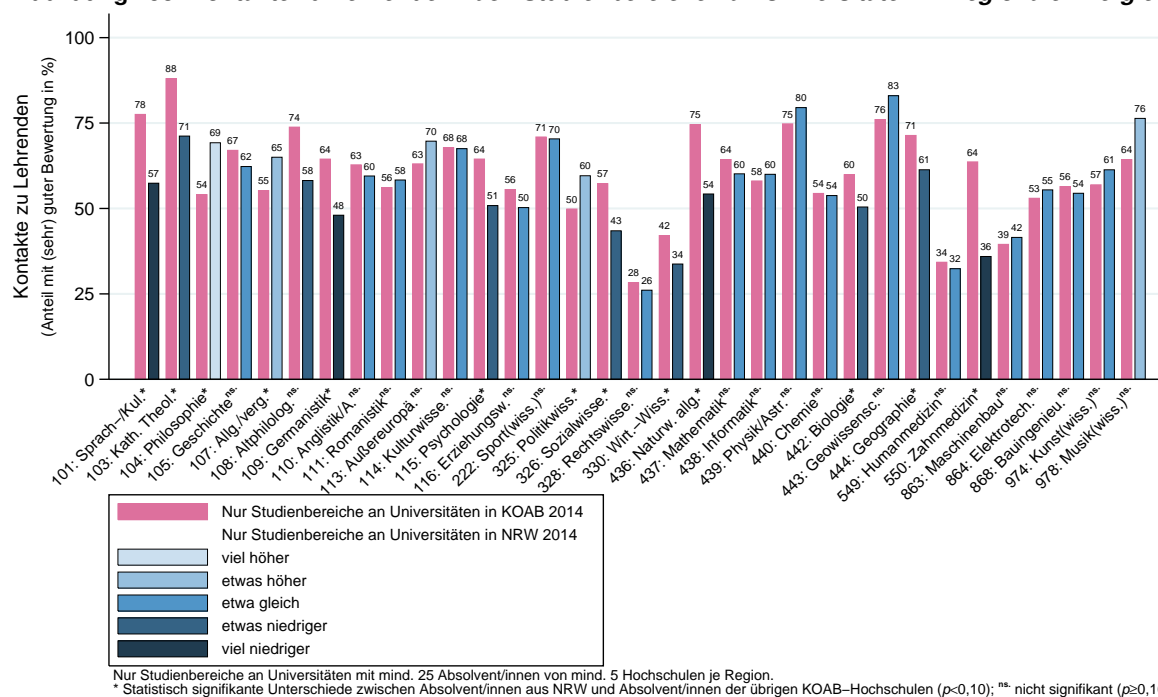
Abbildung 155: Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Fachhochschulen im Zeitvergleich**Abbildung 156: Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Fachhochschulen im regionalen Vergleich**

Abbildung 157: Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Universitäten im Zeitvergleich**Abbildung 158: Kontakte zu Lehrenden nach Studienbereichen an Universitäten im regionalen Vergleich**

Anhang B: Liste der verwendeten Fragen

BEFRAGUNG DER ABSOLVENTINNEN UND ABSOLVENTEN DER HOCHSCHULE XXX

VOR DEM STUDIUM

Zunächst bitten wir Sie um Informationen zu Ihrem Schulbesuch und zu Ihren Arbeitserfahrungen vor der ersten Einschreibung an einer Hochschule.

Z1 Wo haben Sie Ihre Studienberechtigung vor der Einschreibung erworben?

- 1 ☐ In Deutschland → Bitte geben Sie die Ortskennung des Kfz-Kennzeichens an:
- 2 ☐ In einem anderen Land → Bitte geben Sie den Namen des Landes an:
(bitte eintragen)

Z2 Welche Art der Studienberechtigung hatten Sie bei der ersten Einschreibung an einer deutschen Hochschule? [Kern NRW]

- 1 ☐ Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
- 2 ☐ Fachhochschulreife
- 3 ☐ Fachgebundene Hochschulreife
- 4 ☐ Künstlerische Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen
- 5 ☐ Berufliche Qualifizierung (Meister, Fachwirte [IHK], o.ä.)
- 6 ☐ Sonstiges:
(bitte eintragen)

Z3 Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Studienberechtigung erworben haben?

Durchschnittsnote (bitte Punktzahl ggf. in Note umrechnen. Bei ausländischer Studienberechtigung geben Sie bitte die anerkannte Note an oder rechnen Sie die Note um.)

Z4 Haben Sie vor der ersten Einschreibung einen beruflichen Abschluss erworben?

- 1 ☐ Ja, welchen:
(bitte eintragen)
- 2 ☐ Nein → Bitte weiter mit Frage Z6

Z5 Inwieweit stand dieser berufliche Abschluss in einem fachlichen Zusammenhang mit Ihrem Studium?

- | | In sehr hohem Maße | | Gar nicht | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

STUDIENVERLAUF**IHR STUDIUM AN DER HOCHSCHULE XXX
(ABGESCHLOSSEN IM WINTERSEMESTER 2013 / 14 ODER IM SOMMERSEMESTER 2014)**

Im Folgenden bitten wir Sie um Angaben zu Ihrem Studienverlauf. Bitte informieren Sie uns zunächst über das Studium, das Sie im Wintersemester 2013/14 oder im Sommersemester 2014 an der Hochschule XXX erfolgreich abgeschlossen haben. Wenn Sie weitere Studien (oder eine Promotion) aufgenommen, bereits abgeschlossen oder abgebrochen haben, bitten wir Sie, auf den folgenden Seiten davon zu berichten.

BCal Wann haben Sie Ihr Studium aufgenommen?

Monat Jahr

Z7 Welchen Abschluss haben Sie erreicht?

- 1 ☐ Bachelor
- 2 ☐ Master
- 3 ☐ Diplom
- 4 ☐ Magister
- 5 ☐ Lehramt (Staatsexamen)
- 6 ☐ Staatsexamen (ohne Lehramt)
- 7 ☐ Promotion
- 8 ☐ Sonstiges:

(bitte eintragen)

Z8 In welchem Studienfach / Studiengang haben Sie studiert? Bitte wählen Sie Ihr Studienfach aus Liste 1 oder tragen Sie es unter "Anderes Fach" ein. Berücksichtigen Sie ggf. Haupt- und Nebenfächer.

- 1 Studienfach / Studiengang
Anderes Fach:
(bitte eintragen)
- 2 Weiteres Studienfach / Studiengang
Anderes Fach:
(bitte eintragen)
- 3 Weiteres Studienfach / Studiengang
Anderes Fach:
(bitte eintragen)
- 4 Weiteres Studienfach / Studiengang
Anderes Fach:
(bitte eintragen)

BCal Wann haben Sie diesen Abschluss erworben? Zeitpunkt der letzten Prüfung

Monat Jahr

Z10 Welche Abschluss- bzw. Durchschnittsnote haben Sie in diesem Studium erreicht? Bitte rechnen Sie ggf. Punktzahlen in Noten um.

- 1 . Abschluss- bzw. Durchschnittsnote

Bitte ggf. erläutern (z. B. Prädikat):

.....

WEITERES STUDIUM / PROMOTION

vor oder nach Ihrem Abschluss im Wintersemester 2013/14 oder im Sommersemester 2014 an der Hochschule XXX

Bitte geben Sie uns nun Auskunft über Ihren gesamten Studienverlauf. Bitte geben Sie auf diesen und den folgenden Seite Auskunft über alle Ihre Studien, die Sie sowohl vor als auch nach Ihrem Abschluss im Wintersemester 2013/14 oder im Sommersemester 2014 an der Hochschule XXX aufgenommen haben. Bitte verwenden Sie für jedes Studium eine Spalte.

	1. Anderes Studium / Promotion	2. Anderes Studium / Promotion	3. Anderes Studium / Promotion	4. Anderes Studium / Promotion
BCal Wann haben Sie dieses Studium / diese Promotion aufgenommen?	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)
Z182 Haben Sie dieses Studium / diese Promotion erfolgreich abgeschlossen?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein, abgebrochen <input type="checkbox"/> Nein, dauert noch an	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein, abgebrochen <input type="checkbox"/> Nein, dauert noch an	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein, abgebrochen <input type="checkbox"/> Nein, dauert noch an	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein, abgebrochen <input type="checkbox"/> Nein, dauert noch an
BCal Wann haben Sie dieses Studium / diese Promotion beendet bzw. wann werden Sie es / sie voraussichtlich beenden? (Zeitpunkt der letzten Prüfung / des Abbruchs)	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> (Monat / Jahr)
Z7 Welchen Abschluss haben Sie angestrebt bzw. streben Sie derzeit an?	<input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Staatsexamen <input type="checkbox"/> Promotion <input type="checkbox"/> Sonstiges: (bitte eintragen)	<input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Staatsexamen <input type="checkbox"/> Promotion <input type="checkbox"/> Sonstiges: (bitte eintragen)	<input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Staatsexamen <input type="checkbox"/> Promotion <input type="checkbox"/> Sonstiges: (bitte eintragen)	<input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Staatsexamen <input type="checkbox"/> Promotion <input type="checkbox"/> Sonstiges: (bitte eintragen)
Z8 In welchem Studienfach / Studiengang haben Sie studiert / promoviert bzw. studieren / promovieren Sie derzeit? Bitte wählen Sie Ihr Studienfach aus Liste 1 oder tragen Sie es unter "Anderes Fach" ein.	Studienfach / Studiengang: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Anderes Fach: (bitte eintragen)	Studienfach / Studiengang: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Anderes Fach: (bitte eintragen)	Studienfach / Studiengang: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Anderes Fach: (bitte eintragen)	Studienfach / Studiengang: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Anderes Fach: (bitte eintragen)
Z135 Handelt es sich um ein Lehramtsstudium?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein

	1. Anderes Studium / Promotion	2. Anderes Studium / Promotion	3. Anderes Studium / Promotion	4. Anderes Studium / Promotion
Z136 An welcher Hochschule haben Sie dieses Studium / diese Promotion beendet bzw. studieren / promovieren Sie derzeit?	<input type="checkbox"/> Hochschule XXX <input type="checkbox"/> Andere Hochschule in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Hochschule im Ausland (bitte Land eintragen): 	<input type="checkbox"/> Hochschule XXX <input type="checkbox"/> Andere Hochschule in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Hochschule im Ausland (bitte Land eintragen): 	<input type="checkbox"/> Hochschule XXX <input type="checkbox"/> Andere Hochschule in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Hochschule im Ausland (bitte Land eintragen): 	<input type="checkbox"/> Hochschule XXX <input type="checkbox"/> Andere Hochschule in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Hochschule im Ausland (bitte Land eintragen):
Z131 Haben Sie im Laufe dieses Studiums / dieser Promotion an einer anderen Hochschule studiert / promoviert?	<input type="checkbox"/> Ja, in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Ja, im Ausland (bitte Land eintragen): <input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja, in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Ja, im Ausland (bitte Land eintragen): <input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja, in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Ja, im Ausland (bitte Land eintragen): <input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja, in Deutschland (bitte Name der Hochschule eintragen): <input type="checkbox"/> Ja, im Ausland (bitte Land eintragen): <input type="checkbox"/> Nein
Z10 Falls zutreffend: Welche Abschluss- bzw. Durchschnittsnote haben Sie in diesem Studium / dieser Promotion erreicht? <i>Bitte rechnen Sie ggf. Punktzahlen in Noten um.</i>	<input type="checkbox"/> , <input type="checkbox"/> Bitte ggf. erläutern (z. B. Prädikat): Abschlussnote der Promotion <input type="checkbox"/> Summa cum laude <input type="checkbox"/> Magna cum laude <input type="checkbox"/> Cum laude <input type="checkbox"/> Rite Andere Note ggf. erläutern: (bitte eintragen)	<input type="checkbox"/> , <input type="checkbox"/> Bitte ggf. erläutern (z. B. Prädikat): Abschlussnote der Promotion <input type="checkbox"/> Summa cum laude <input type="checkbox"/> Magna cum laude <input type="checkbox"/> Cum laude <input type="checkbox"/> Rite Andere Note ggf. erläutern: (bitte eintragen)	<input type="checkbox"/> , <input type="checkbox"/> Bitte ggf. erläutern (z. B. Prädikat): Abschlussnote der Promotion <input type="checkbox"/> Summa cum laude <input type="checkbox"/> Magna cum laude <input type="checkbox"/> Cum laude <input type="checkbox"/> Rite Andere Note ggf. erläutern: (bitte eintragen)	<input type="checkbox"/> , <input type="checkbox"/> Bitte ggf. erläutern (z. B. Prädikat): Abschlussnote der Promotion <input type="checkbox"/> Summa cum laude <input type="checkbox"/> Magna cum laude <input type="checkbox"/> Cum laude <input type="checkbox"/> Rite Andere Note ggf. erläutern: (bitte eintragen)

Z19 Wie viele Fachsemester haben Sie insgesamt in diesem Studiengang studiert? (ohne Urlaubssemester; einschließlich Semester im selben Fach an einer anderen Hochschule im In- und Ausland)

Anzahl der Fachsemester

Z20 Wie viele Semester waren Sie insgesamt an Hochschulen eingeschrieben?

Anzahl der Hochschulesemester

ANGABEN ZUM STUDIUM AN DER HOCHSCHULE XXX

Z203 Haben Sie Ihr Studium überwiegend in Teilzeit absolviert? [Optional]

- 1 ☐ Ja, ich war als Teilzeit-Student/in eingeschrieben
- 2 ☐ Ja, aber ich war nicht formal als Teilzeit-Student/in eingeschrieben
- 3 ☐ Nein

Z21 Haben Sie Ihr Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen? [Kern NRW]

- 1 ☐ Ja → Bitte weiter mit Frage Z24
- 2 ☐ Nein: Es hat kürzer als die Regelstudienzeit gedauert → Bitte weiter mit Frage Z24
- 3 ☐ Nein: Es hat länger als die Regelstudienzeit gedauert → Bitte weiter mit Frage Z264

Z264 Um wie viele Semester haben Sie die Regelstudienzeit überschritten? [Kern NRW]

- 1 ☐ 1 Semester
- 2 ☐ 2 Semester
- 3 ☐ 3 Semester
- 4 ☐ 4 Semester
- 5 ☐ Mehr als 4 Semester

Z22 Warum haben Sie länger studiert, als in der Regelstudienzeit vorgesehen? Mehrfachnennungen möglich [Kern NRW]

- 1 ☐ Nichtzulassung zu Lehrveranstaltungen (z. B. wegen fehlender räumlicher oder personeller Kapazitäten)
- 2 ☐ Nicht bestandene Prüfungen
- 3 ☐ Änderung/Umstellung der Prüfungs-, Studienordnung bzw. -struktur
- 4 ☐ Nichtzulassung zu einer/mehreren Prüfung(en) (z. B. wegen fehlender personeller Kapazitäten oder Überschneidung von Prüfungsterminen)
- 5 ☐ Hohe Anforderungen im Studiengang
- 6 ☐ Schlechte Koordination der Studienangebote (Überschneidung von Lehrveranstaltungen etc.)
- 7 ☐ Fach- bzw. Schwerpunktwechsel
- 8 ☐ Hochschulwechsel
- 9 ☐ Abschlussarbeit
- 10 ☐ Promotion
- 11 ☐ Auslandsaufenthalt(e)
- 12 ☐ Erwerbstätigkeit(en)
- 13 ☐ Zusätzliche Praktika
- 14 ☐ Zusätzliches Studienengagement (habe mich um über den Studiengang hinausgehende Qualifikationen bemüht, Zweitstudium)
- 15 ☐ Breites fachliches (inhaltliches, wissenschaftliches) Interesse (habe Veranstaltungen außerhalb meines Studienganges besucht)
- 16 ☐ Engagement in Selbstverwaltungsgremien meiner Hochschule
- 17 ☐ Gesellschaftspolitisches Engagement außerhalb des Studiums
- 18 ☐ Sprachliche Probleme
- 19 ☐ Finanzielle Probleme
- 20 ☐ Persönliche Gründe (z. B. fehlendes Studieninteresse, Motivation, Studienplanung etc.)
- 21 ☐ Familiäre Gründe (z. B. Schwangerschaft, Kinder, Pflege von Angehörigen etc.)

22	<input type="checkbox"/>	Krankheit
23	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:

(bitte eintragen)

Z24 Wie haben Sie Ihr Studium finanziert? Bitte verteilen Sie 100% auf die folgenden Finanzierungsquellen [Kern NRW]

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Unterstützung durch die Eltern und/oder andere Verwandte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Unterstützung durch den (Ehe-)Partner/die (Ehe-)Partnerin
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ausbildungsförderung nach dem BAföG
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigener Verdienst aus Tätigkeiten während der Vorlesungszeit und/oder der vorlesungsfreien Zeit
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kredit (z. B. Bildungskredit von der KfW Bankengruppe; Kredit zur Studienfinanzierung von einer Bank/Sparkasse oder von Privatpersonen)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stipendium
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eigene Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Andere Finanzierungsquelle:

Z32 Haben Sie während Ihres Studiums (Berufs-)Praktika absolviert (nicht gemeint sind Laborpraktika, praktische Lehrveranstaltungen u. Ä.)? Mehrfachnennungen möglich [Kern NRW]

1	<input type="checkbox"/>	Ja, Pflichtpraktika/um
2	<input type="checkbox"/>	Ja, freiwillige/s Praktika/um
3	<input type="checkbox"/>	Nein, kein Praktikum

Z35 Waren Sie während Ihres Studiums als Tutor/in, studentische Hilfskraft und/oder wissenschaftliche Hilfskraft tätig? Mehrfachnennungen möglich [Kern NRW]

1	<input type="checkbox"/>	Ja fachnah, insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monat(e)
2	<input type="checkbox"/>	Ja fachfremd, insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monat(e)
3	<input type="checkbox"/>	Nein				

Z36 Haben Sie während Ihres Studiums eine Zeit im Ausland verbracht?

1	<input type="checkbox"/>	Ja
2	<input type="checkbox"/>	Nein → Bitte weiter mit Frage Z41

Z38 Bitte geben Sie die Episoden Ihres Auslandsaufenthalts an Mehrfachnennungen möglich

1	<input type="checkbox"/>	Auslandssemester	von Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bis Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	Studienprojekt, Abschlussarbeit, Forschung	von Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bis Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	Pflichtpraktikum	von Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bis Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	Freiwilliges Praktikum	von Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bis Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	Erwerbstätigkeit	von Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bis Monat/Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6	<input type="checkbox"/> Sprachkurs	von Monat/Jahr	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	bis Monat/Jahr	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
7	<input type="checkbox"/> Längere Reise	von Monat/Jahr	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	bis Monat/Jahr	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
8	<input type="checkbox"/> Sonstiges:	von Monat/Jahr	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	bis Monat/Jahr	<input type="text"/> <input type="text"/> / <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

(bitte eintragen)

Z41 Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Studium zu? [Kern NRW]

	In sehr hohem Maße					Gar nicht					
	1	2	3	4	5						
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mein Studium war mir nicht so wichtig wie andere Lebensbereiche					
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich habe für mein Studium immer mehr getan, als von mir verlangt wurde					
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich habe mich in meinem Studium auf bestimmte, mich interessierende Bereiche konzentriert					
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ich habe mich in der Gestaltung meines Studiums auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes konzentriert					

STUDIENBEDINGUNGEN

Z28 Wie beurteilen Sie die folgenden Studienangebote und -bedingungen in Ihrem Fach?

	Sehr gut					Sehr schlecht					
	1	2	3	4	5						
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen					
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen (z. B. Seminare, Übungen)					
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen					
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	System und Organisation von Prüfungen					
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aufbau und Struktur des Studiums					
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen					
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Training von mündlicher Präsentation					
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verfassen von wissenschaftlichen Texten					
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aktualität der vermittelten Methoden					
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Didaktische Qualität der Lehre					
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachliche Qualität der Lehre					
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachliche Vertiefungsmöglichkeiten					
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forschungsbezug von Lehre und Lernen					
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kontakte zu Lehrenden					
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kontakte zu Mitstudierenden					

Z29 Wie beurteilen Sie die folgenden Beratungs- und Betreuungselemente in Ihrem Fach?

	Sehr gut				Sehr schlecht	Ich hatte keinen Bedarf	
	1	2	3	4	5	6	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten u. Ä.
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Individuelle Berufsberatung in Ihrem Fach
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Individuelle Studienberatung in Ihrem Fach

Z30 Wie beurteilen Sie die Ausstattung in Ihrem Fach?

Sehr gut			Sehr schlecht		Nicht vorhanden		
1	2	3	4	5	6		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Verfügbarkeit notwendiger Literatur in der Fachbibliothek (inkl. Online-Ressourcen)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Zugang zu EDV-Diensten (Arbeitsplätze, WLAN etc.)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Verfügbarkeit von Lehr- und Lernräumen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Ausstattung der Lehr- und Lernräume (Technik, Arbeitsmittel etc.)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Falls zutreffend: Verfügbarkeit von Laborplätzen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Falls zutreffend: Apparative Ausstattung der Laborplätze

Z31 Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?

Sehr gut			Sehr schlecht		
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verknüpfung von Theorie und Praxis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vorbereitung auf den Beruf
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Unterstützung bei der Stellensuche
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Angebot berufsorientierender Veranstaltungen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Unterstützung bei der Suche geeigneter Praktikumsplätze
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrende aus der Praxis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Praxisbezogene Lehrinhalte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Projekte im Studium/Studienprojekte/Projektstudium
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pflichtpraktika/Praxissemester
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Angebote zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Z43 Wie zufrieden sind Sie aus heutiger Sicht mit Ihrem Studium an der Hochschule XXX insgesamt?

Sehr zufrieden			Sehr unzufrieden	
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NACH DEM BACHELOR-STUDIUM

Im Folgenden geht es um die Erfahrungen von Bachelor-Absolvent/innen. Die folgenden Fragen beziehen sich deshalb auf die Zeit nach dem Bachelor-Studium, unabhängig davon, in welchem Jahr Sie den Bachelor abgeschlossen haben.

Z138 Haben Sie nach Ihrem Bachelor-Studium ein Master-Studium aufgenommen?

<input type="checkbox"/>	Ja, in einem zulassungsbeschränkten Master-Studiengang → Bitte weiter mit Frage Z139
<input type="checkbox"/>	Ja, in einem zulassungsfreien Master-Studiengang → Bitte weiter mit Frage Z139
<input type="checkbox"/>	Nein, ich wollte/will aber ein Master-Studium aufnehmen
<input type="checkbox"/>	Nein, ich will kein Master-Studium aufnehmen

Z255 Haben Sie nach Ihrem Bachelor-Studium ein weiteres Studium aufgenommen, das jedoch kein Master-Studium ist?

- 1 ☐ Ja
- 2 ☐ Nein → Bitte weiter mit Frage Z146

Z139 Zu welchem Zeitpunkt haben Sie sich dafür entschieden, nach dem Bachelor-Abschluss weiter zu studieren? [Kern NRW]

- 1 ☐ Bereits vor dem Bachelor-Studium
- 2 ☐ Im Laufe des Bachelor-Studiums
- 3 ☐ In der Abschlussphase des Bachelor-Studiums
- 4 ☐ Erst nach Abschluss des Bachelor-Studiums

Z140 Wie wichtig waren Ihnen folgende Gründe für ein weiteres Studium? [Kern NRW]

Sehr wichtig					Gar nicht wichtig					
1	2	3	4	5						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Anlage des Studiums (z. B. konsekutiver Studiengang)					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fachliches Interesse					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeit gewinnen für die berufliche Orientierung					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bessere Verdienstmöglichkeiten					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zusätzliche Kenntnisse erlangen					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Um einen Beruf als Wissenschaftler/in, Forscher/in ausüben zu können					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Keine angemessene Beschäftigung gefunden					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Forschung an einem interessanten Thema					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Um später promovieren zu können					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aufrechterhalten des Status als Student/in					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Konkretes angestrebtes Berufsbild					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Geringes Vertrauen in die Berufschancen mit einem Bachelor-Abschluss					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ratschlag von Eltern/Verwandten					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ratschlag von Studien- oder Berufsberater/innen					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Etwas ganz anderes machen als bisher					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:					

(bitte eintragen)

Z141 Wie häufig haben Sie sich für ein weiteres Studium beworben und wie viele Zusagen haben Sie erhalten? Bitte berücksichtigen Sie auch "Bewerbungen" für zulassungsfreie Studiengänge. [Kern NRW]

- | | An der Hochschule XXX | | An anderen Hochschulen | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Anzahl der Bewerbungen |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Anzahl der Zusagen |

Z142 An wie vielen Hochschulen haben Sie sich beworben? [Kern NRW]

Anzahl der Hochschulen

Falls Sie nach Ihrem Bachelor-Studium kein weiteres Studium aufgenommen haben → Bitte weiter mit Frage Z146

Z143 Haben Sie für ein weiteres Studium die Hochschule gewechselt? [Kern NRW]

- 1 ☐ Ja, an eine Universität
- 2 ☐ Ja, an eine Fachhochschule
- 3 ☐ Ja, an eine Hochschule anderen Typs, und zwar:
(bitte eintragen)
- 4 ☐ Nein

Z267 Wo befindet sich die Hochschule, an die Sie nach dem Bachelorabschluss gewechselt sind? [Kern NRW]

- 1 ☐ Im selben Bundesland wie die Hochschule des Bachelor-Abschlusses
- 2 ☐ In einem anderen Bundesland in Deutschland
- 3 ☐ Außerhalb Deutschlands

Z144 Wie wichtig waren Ihnen folgende Aspekte bei der Entscheidung für die Hochschule, an der Sie Ihr weiteres Studium aufgenommen haben? [Kern NRW]

		Sehr wichtig					Gar nicht wichtig					
		1	2	3	4	5						
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Profil des Studiengangs
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Guter Ruf der Hochschule/der Dozent/innen
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Fachlicher Schwerpunkt des angebotenen Studiengangs
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Attraktivität der Stadt/Region
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Gute Ranking-Ergebnisse der Hochschule
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Studiengang mit berufspraktischer Orientierung
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Nähe zu Partner/in, Familie
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Soziale Kontakte, Freundeskreis
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Persönlicher Kontakt zu Lehrenden
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Verbleib am bisherigen Wohnort
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Günstige Bewerbungsfristen
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Fehlende Zulassung an Wunschuniversität
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Niedrige Zulassungsbeschränkungen
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Keine oder niedrige Studiengebühren
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Ich glaube, dass man die Hochschule einmal wechseln sollte
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						Sonstiges:

(bitte eintragen)

Z145 Gab es nach Ihrem Bachelor-Studium Schwierigkeiten beim Übergang zum weiterführenden Studium? Mehrfachnennungen möglich [Kern NRW]

- 1 ☐ Nein
- 2 ☐ Ja, Leistungen wurden nicht anerkannt
- 3 ☐ Ja, aufgrund von Zulassungsbeschränkungen musste ich auf ein anderes als das ursprünglich gewünschte Fach ausweichen
- 4 ☐ Ja, aufgrund von Zulassungsbeschränkungen musste ich auf eine andere als die ursprünglich gewünschte Hochschule ausweichen
- 5 ☐ Ja, lange Wartezeiten (z. B. wegen Numerus Clausus)
- 6 ☐ Ja, keine durchgehende Finanzierung möglich (z. B. BAföG)
- 7 ☐ Ja, meine Unterlagen/Prüfungsergebnisse lagen nicht rechtzeitig vor
- 8 ☐ Ja, Zusatzleistungen bzw. Leistungsnachweise mussten erbracht werden
- 9 ☐ Ja, sonstige:

(bitte eintragen)

Falls Sie nach Ihrem Bachelor-Studium ein weiteres Studium aufgenommen haben → Bitte weiter mit Z57

Z146 Weshalb haben Sie (bisher) kein weiteres Studium aufgenommen? Mehrfachnennungen möglich [Kern NRW]

- 1 ☐ Erhalt eines attraktiven Jobangebots
- 2 ☐ Ich wollte Berufserfahrungen sammeln
- 3 ☐ Bewerbungsfristen waren nicht realisierbar
- 4 ☐ Finanzielle Gründe
- 5 ☐ Keinen passenden Studiengang gefunden
- 6 ☐ Auszeit (z. B. längerer Urlaub)
- 7 ☐ Keine Zulassung zum gewünschten Studiengang
- 8 ☐ Familiäre Gründe
- 9 ☐ Fehlende Informationen über Studienangebote
- 10 ☐ Sonstiges:

(bitte eintragen)

DIE SITUATION NACH STUDIENABSCHLUSS

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Situation nach Ihrem Studienabschluss im Wintersemester 2013/14 oder im Sommersemester 2014.

Z57 Was traf auf Ihre Situation unmittelbar nach Studienabschluss zu? Mehrfachnennungen möglich
Erwerbstätigkeit/Beschäftigungssuche

- 1 ☐ Ich hatte eine reguläre (d. h. nicht zu Ausbildungszwecken) abhängige Beschäftigung/Erwerbstätigkeit
- 2 ☐ Ich hatte eine selbständige/freiberufliche Beschäftigung
- 3 ☐ Ich hatte einen Gelegenheitsjob
- 4 ☐ Ich war nicht erwerbstätig und suchte eine Beschäftigung

Staatl. Anerkennung/Ausbildung/Weiterbildung

- 5 ☐ Ich war im Vorbereitungsdienst/Referendariat
- 6 ☐ Ich war im Berufsanererkennungsjahr
- 7 ☐ Ich absolvierte ein Praktikum/Volontariat
- 8 ☐ Ich war Trainee

9	<input type="checkbox"/>	Ich war in einer Fort- und Weiterbildung/Umschulung
10	<input type="checkbox"/>	Ich war im Zweitstudium
11	<input type="checkbox"/>	Ich war im Aufbaustudium (z. B. Master-Studium; ohne Promotion)
12	<input type="checkbox"/>	Ich promovierte
13	<input type="checkbox"/>	Ich absolvierte eine Berufsausbildung
Sonstige		
14	<input type="checkbox"/>	Ich war in Elternzeit/Erziehungsurlaub
15	<input type="checkbox"/>	Ich war Hausfrau/Hausmann (Familienarbeit)
16	<input type="checkbox"/>	Ich leistete Wehr-, Zivil- oder Bundesfreiwilligendienst
17	<input type="checkbox"/>	Ich unternahm eine längere Reise
18	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:
(bitte eintragen)		

BESCHÄFTIGUNGSSUCHE

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf die Zeit der Beschäftigungssuche nach Ihrem Studienabschluss im Wintersemester 2013/14 oder im Sommersemester 2014 (mit Beschäftigung sind keine vorübergehenden, studienfernen Jobs zum Geldverdienen gemeint; allerdings zählen bezahlte berufliche Ausbildungen wie Referendariat, Facharztausbildung u. Ä. auch als Beschäftigungsverhältnis).

Z53 Wie haben Sie nach Studienabschluss versucht, eine Beschäftigung zu finden? Mehrfachnennungen möglich

1	<input type="checkbox"/>	Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen (z. B. Zeitung, Internet, Aushang)
2	<input type="checkbox"/>	Eigenständige Kontaktaufnahme zu Arbeitgebern (Blindbewerbung/ Initiativbewerbung)
3	<input type="checkbox"/>	Besuch von Firmenkontaktmessen
4	<input type="checkbox"/>	Bewerbung auf Vorbereitungsdienst/Referendariat
5	<input type="checkbox"/>	Inanspruchnahme von Angeboten der Agentur für Arbeit
6	<input type="checkbox"/>	Nutzung von webbasierten Netzwerken (z.B. XING, LinkedIn)
7	<input type="checkbox"/>	Nutzung von privaten Vermittlungsagenturen
8	<input type="checkbox"/>	Nutzung der Angebote des Career Service/ Career Center
9	<input type="checkbox"/>	Nutzung anderer Angebote zur Stellensuche an der Hochschule (ausgenommen Career Service/ Career Center)
10	<input type="checkbox"/>	Über bereits bestehende persönliche Kontakte
11	<input type="checkbox"/>	Nicht zutreffend, ich habe keine Beschäftigung gesucht, weil ich eine bestehende Beschäftigung fortgesetzt habe
12	<input type="checkbox"/>	Nicht zutreffend, ich habe aus anderen Gründen keine Beschäftigung gesucht
13	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:
(bitte eintragen)		

☐ Welche Vorgehensweise führte zu Ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss? Bitte tragen Sie die entsprechende Antwortnummer aus der Frage F1 ein.

1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die entscheidende Vorgehensweise (siehe Frage Z53)
2	<input type="checkbox"/>		Nicht zutreffend, ich habe noch keine Beschäftigung gefunden
(bitte eintragen)			

Z52 Wann haben Sie begonnen, eine Beschäftigung zu suchen? Bitte berücksichtigen Sie keine Jobs, d. h. vorübergehende, studienferne Tätigkeiten zum Geldverdienen.

- 1 ☐ Vor Studienabschluss
- 2 ☐ Ungefähr zur Zeit des Studienabschlusses
- 3 ☐ Nach Studienabschluss

Z56 Wie viele Monate hat Ihre Suche nach einer ersten Beschäftigung insgesamt gedauert? Falls Sie noch keine Beschäftigung gefunden haben: Wie viele Monate dauert Ihre Suche bisher an? Bitte berücksichtigen Sie keine Jobs, d. h. vorübergehende, studienferne Tätigkeiten zum Geldverdienen.

Monat(e) der Beschäftigungssuche

DERZEITIGE TÄTIGKEIT UND BESCHÄFTIGUNGSSITUATION

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Ihre derzeitige Beschäftigungssituation.

Z75 Was trifft auf Ihre derzeitige Situation zu? Mehrfachnennungen möglich

Erwerbstätigkeit/Beschäftigungssuche

- 1 ☐ Ich habe eine reguläre (d. h. nicht zu Ausbildungszwecken) abhängige Beschäftigung/Erwerbstätigkeit
- 2 ☐ Ich habe eine selbständige/freiberufliche Beschäftigung
- 3 ☐ Ich habe einen Gelegenheitsjob
- 4 ☐ Ich bin nicht erwerbstätig und suche derzeit eine Beschäftigung

Staatl. Anerkennung/Ausbildung/Weiterbildung

- 5 ☐ Ich bin im Vorbereitungsdienst/Referendariat
- 6 ☐ Ich bin im Berufsamerkenennungsjahr
- 7 ☐ Ich absolviere ein Praktikum/Volontariat
- 8 ☐ Ich bin Trainee
- 9 ☐ Ich bin in einer Fort- und Weiterbildung/Umschulung
- 10 ☐ Ich bin im Zweitstudium
- 11 ☐ Ich bin im Aufbaustudium (z. B. Master-Studium; ohne Promotion)
- 12 ☐ Ich promoviere
- 13 ☐ Ich befinde mich in einer Berufsausbildung

Sonstige

- 14 ☐ Ich bin in Elternzeit/Erziehungsurlaub
- 15 ☐ Ich bin Hausfrau/Hausmann (Familienarbeit)
- 16 ☐ Ich leiste Wehr-, Zivil- oder Bundesfreiwilligendienst
- 17 ☐ Ich unternehme eine längere Reise
- 18 ☐ Sonstiges:

(bitte eintragen)

Z79 Welche berufliche Stellung haben Sie derzeit?**Angestellte/r**

- 1 ☐ Angestellte/r mit umfassenden Führungsaufgaben (z.B. Direktor/in, Geschäftsführer/in, Vorstand größerer Betriebe und Verbände)
- 2 ☐ Angestellte/r mit begrenzten Führungsaufgaben, die/der Leistungen in verantwortungsvoller Tätigkeit erbringt (z.B. Projektleitung, Abteilungsleitung)
- 3 ☐ Angestellte/r ohne Führungsaufgaben, die/der Leistungen in verantwortungsvoller Tätigkeit erbringt (z.B. wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in, Projekt-Ingenieur/in (Teilnehmer/in eines Projektteams))
- 4 ☐ Angestellte/r, die/der Aufgaben nach allgemeiner Anweisung selbständig erledigt (z.B. Sachbearbeiter/in, technische/r Zeichner/in)
- 5 ☐ Ausführende/r Angestellte/r (z. B. Verkäufer/in, Schreibkraft)

Selbständige/r in akademischen freien Berufen

- 6 ☐ Alleinunternehmer/in
- 7 ☐ 1 Mitarbeiter/in
- 8 ☐ 2 bis 9 Mitarbeiter/innen
- 9 ☐ 10 oder mehr Mitarbeiter/innen

Selbständige/r in Handel, Gewerbe, Industrie, Dienstleistung etc.

- 10 ☐ Alleinunternehmer/in
- 11 ☐ 1 Mitarbeiter/in
- 12 ☐ 2 bis 9 Mitarbeiter/innen
- 13 ☐ 10 oder mehr Mitarbeiter/innen

Beamte/r

- 14 ☐ Beamte/r im höheren Dienst
- 15 ☐ Beamte/r im gehobenen Dienst
- 16 ☐ Beamte/r im einfachen/mittleren Dienst

In Aus- bzw. Weiterbildung

- 17 ☐ Beamte/r auf Zeit (z. B. Referendar/in)
- 18 ☐ Trainee
- 19 ☐ Volontär/in
- 20 ☐ Auszubildende/r
- 21 ☐ Praktikant/in im Anerkennungsjahr

Sonstiges

- 22 ☐ Praktikant/in
- 23 ☐ Wissenschaftliche Hilfskraft
- 24 ☐ Arbeiter/in
- 25 ☐ Sonstiges:

(bitte eintragen)

Z80 Sind Sie derzeit unbefristet oder befristet beschäftigt?

- 1 ☐ Unbefristet
- 2 ☐ Befristet

Z81 Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich in Ihrer wichtigsten Beschäftigung pro Woche?

Vertragswochenarbeitszeit (in Stunden)

Tatsächliche Wochenarbeitszeit (in Stunden)

Z82 Wie hoch ist derzeit Ihr monatliches Arbeitseinkommen in Ihrer wichtigsten Beschäftigung? Falls Sie selbstständig sind: Bitte schätzen Sie Ihren monatlichen Gewinn vor und nach Steuern.

Bitte geben Sie nach Möglichkeit beides an: den Bruttoverdienst, d.h. Lohn oder Gehalt vor Abzug der Steuern und Beiträge zur Sozialversicherung (inklusive Sonderzahlungen und Überstunden) und den Nettoverdienst, d.h. den Betrag nach Abzug von Steuern und Beiträgen zur Sozialversicherung

	Brutto	Netto	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bis zu 250 €
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	251 - 500 €
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	501 - 750 €
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	751 - 1.000 €
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.001 - 1.250 €
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.251 - 1.500 €
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.501 - 1.750 €
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.751 - 2.000 €
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.001 - 2.250 €
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.251 - 2.500 €
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.501 - 2.750 €
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.751 - 3.000 €
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.001 - 3.250 €
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.251 - 3.500 €
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.501 - 3.750 €
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.751 - 4.000 €
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.001 - 4.250 €
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.251 - 4.500 €
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.501 - 4.750 €
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.751 - 5.000 €
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.001 - 5.250 €
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.251 - 5.500 €
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.501 - 5.750 €
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.751 - 6.000 €
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.001 - 6.250 €
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.251 - 6.500 €
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Über 6.500 €, und zwar Brutto: bzw. Netto:

(bitte eintragen)

Z83 In welcher Region sind Sie derzeit beschäftigt?

- 1 ☐ In Deutschland → Bitte geben Sie die Ortskennung des Kfz-Kennzeichens an:
- 2 ☐ In einem anderen Land → Bitte geben Sie den Namen des Landes an:
(bitte eintragen)

Z86 In welchem Sektor sind Sie gegenwärtig tätig?

- 1 ☐ (Privat-)Wirtschaftlicher Bereich (einschließlich selbständiger, freiberuflicher und Honorartätigkeiten)
- 2 ☐ Öffentlicher Bereich (z. B. Öffentlicher Dienst/Öffentliche Verwaltung)
- 3 ☐ Organisation ohne Erwerbscharakter (Vereine, Verbände, Kirchen)

Z215 Wie viele Beschäftigte arbeiten in Ihrem Unternehmen bzw. Ihrer Organisation?

- | | Insgesamt | Am Standort | |
|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 bis 9 |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 10 bis 49 |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 50 bis 99 |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 100 bis 249 |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 250 bis 999 |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1000 oder mehr Beschäftigte |

ZUM ZUSAMMENHANG VON STUDIUM UND BERUF**Z89 Wenn Sie Ihre heutigen beruflichen Aufgaben insgesamt betrachten: In welchem Ausmaß verwenden Sie Ihre im Studium erworbenen Qualifikationen?**

- | | In sehr hohem Maße | | | Gar nicht | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Z90 Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihrem Studienfach und Ihrem derzeitigen beruflichen Aufgabenfeld charakterisieren?

- 1 ☐ Meine Fachrichtung ist die einzig mögliche/beste Fachrichtung für meine beruflichen Aufgaben
- 2 ☐ Einige andere Fachrichtungen hätten mich ebenfalls auf meine beruflichen Aufgaben vorbereiten können
- 3 ☐ Eine andere Fachrichtung wäre nützlicher für meine beruflichen Aufgaben
- 4 ☐ In meinem beruflichen Aufgabenfeld kommt es gar nicht auf die Fachrichtung an

Z91 Welches Abschlussniveau ist Ihrer Meinung nach für Ihre derzeitige Beschäftigung am besten geeignet?

- 1 ☐ Ein höheres Hochschul-Abschlussniveau
- 2 ☐ Mein Hochschul-Abschlussniveau
- 3 ☐ Ein geringeres Hochschul-Abschlussniveau
- 4 ☐ Kein Hochschulabschluss erforderlich

ANGABEN ZUR PERSON

Um uns die Interpretation Ihrer beruflichen Entwicklung zu ermöglichen, bitten wir Sie um Angaben zu Ihrer Person.

Z101 Was ist Ihr Geschlecht?

- 1 ☐ Männlich
- 2 ☐ Weiblich

Z102 In welchem Jahr sind Sie geboren?

Geburtsjahr

Z103 Wo wohnen Sie derzeit?

- 1 ☐ In Deutschland → Bitte geben Sie die Ortskennung des Kfz-Kennzeichens an:
- 2 ☐ In einem anderen Land → Bitte geben Sie den Namen des Landes an:
(bitte eintragen)

Z104 In welchem Land wurden Ihre Eltern geboren?

- | | Vater | Mutter | |
|---|--------------------------|--------------------------|---|
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | In Deutschland |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | In einem anderen Land:
(bitte eintragen) |

Z107 Hatten/Haben Sie Kinder, die mit Ihnen in einem Haushalt leben?

- 1 ☐ Ja → wie viele? Kind(er)
- 2 ☐ Nein → Bitte weiter mit Frage Z108

Z127 Wann sind Ihre Kinder geboren?

- | | Monat | Jahr | |
|---|---|---|---|
| 1 | <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | Geburtsmonat und -jahr des ersten Kindes |
| 2 | <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | Geburtsmonat und -jahr des zweiten Kindes |
| 3 | <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | Geburtsmonat und -jahr des dritten Kindes |
| 4 | <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> | Geburtsmonat und -jahr des vierten Kindes |

Z108 Welchen höchsten beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern?

	Vater	Mutter	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lehre oder Facharbeiterabschluss
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berufsfach- oder Handelsschulabschluss
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meisterprüfung oder staatlich geprüfte/r Techniker/in
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Abschluss an einer Fachschule (DDR)
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Abschluss an einer Fachhoch-/Ingenieurschule, Handelsakademie
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Abschluss an einer Kunst- oder Musikhochschule
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Abschluss an einer Universität
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Promotion
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Habilitation
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Keinen beruflichen Abschluss
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nicht bekannt
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sonstiges:
(bitte eintragen)			